

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Sofia Valk

**INGLISE KEELE ÕPPE DIFERENTSEERIMINE: LISAÜLESANNETE
KOGUMIKU KOOSTAMINE AKADEEMILISELT VÕIMEKAMATELE
4. KLASSI ÕPILASTELE JA ÕPETAJATE TAGASISIDE SELLELE**

Bakalaureusetöö
Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2021

Kokkuvõte

Inglise keele õppe diferentseerimine: lisaülesannete kogumiku koostamine akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ja õpetajate tagasiside sellele

Akadeemiliselt võimekamatele õpilastele on õppe diferentseerimine vajalik, kuna see võimaldab neil õppida sobivate meetodite ning õppematerjalidega vastavalt oma võimetele. Bakalaureusetöö eesmärk oli koostada lisaülesannete kogumik inglise keeles õppes akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ning selgitada välja õpetajate hinnangud ja parendusettepanekud koostatud kogumikule. Töö raames valmis lisaülesannete kogumik täiendamaks „I Love English 2“ (Kurm & Soolepp, 2012) õppekomplekti. Koostatud ülesanded arendavad sõnavara- ja grammatikateadmistega kombineeritult õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskust. Lisamaterjali katsetasid ning andsid sellele hinnangu ühe Eesti kooli õpetajad, kelle inglise keele rühmades on akadeemiliselt võimekamaid õpilasi. Õpetajad hindasid kogumiku sobilikuks töös akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega ning leidsid, et see on kasulik ning kõrge praktilise väärtusega.

Võtmesõnad: *inglise keele kui võõrkeele õppe diferentseerimine; akadeemiliselt võimekad õpilased; lisaülesannete kogumik; õpetajate hinnangud ja ettepanekud*

Abstract

Differentiating English Language Learning: Compiling a Set of Additional Exercises for Academically Capable Fourth Year Students and Teachers' Feedback to the Set

It is necessary to differentiate learning for academically capable students by enabling them to use study materials fitting their abilities. The purpose of this bachelor's thesis was to compile a set of additional English language exercises for academically capable fourth year students and obtain teachers' feedback to the material and suggestions for improvement. The compiled exercises complement the coursebook set "I Love English 2" (Kurm & Soolepp, 2012). They develop students' vocabulary and grammar skills in combination with promoting their reading and writing skills. The material was tested and assessed by the English language teachers of an Estonian school. They evaluated it to be suitable for teaching academically capable students and found it to be useful as well as practical.

Keywords: *differentiating English language learning; academically capable students; set of additional exercises; teachers' feedback and suggestions*

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Diferentseerimise olemus	5
1.2. Akadeemiliselt võimekas õpilane	6
1.3. Diferentseerimise vajalikkus	8
1.4. Diferentseerimise keerukus	9
1.5. Inglise keele õppe diferentseerimine	10
1.6. Õppematerjalide loomise alused	12
2. Metoodika.....	14
2.1. Lisaülesannete kogumiku koostamine	14
2.2. Valim	15
2.3. Andmekogumine	16
2.4. Andmeanalüüs	17
3. Tulemused	18
3.1. Õpetajate hinnang lisaülesannete kogumiku sobivusele	18
3.1.1. Õppematerjali kujunduse sobivus	19
3.1.2. Õpetaja juhendi sobivus	19
3.1.3. Ülesannete ja tööjuhendite sobivus	20
3.1.4. Lisaülesannete kogumiku positiivne mõju	21
3.2. Õpetajate parendusettepanekud lisaülesannete kogumikule	21
3.2.1. Parendusettepanekud õppematerjali kujundusele.....	21
3.2.2. Parendusettepanekud õppematerjali sisule.....	22
3.2.3. Ettepanekud tulevikuks	23
4. Arutelu	23
Tänu sõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1. Lisaülesannete kogumik	
Lisa 2. Õpetaja juhend	
Lisa 3. Intervjuu kava	

Sissejuhatus

Diferentseerimine on õppevorm, mis aitab erineva akadeemilise taustaga õpilastel samu teadmisi omandada (Evans & Waring, 2011). Diferentseeritud õpe tuleb kasutusele võtta juhul, kui kool on välja selgitanud õpilase individuaalsed õpivajadused ja meetodid sellega tegelemiseks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Diferentseeriv õpe on paljudes koolides eri riikides tingitud sellest, et klassid ei ole enam homogeensed, sarnase kultuuritaustaga õpilaste kogumid, vaid pigem leidub seal nii erineva tausta kui erinevate akadeemiliste võimetega lapsi (van Geel *et al.*, 2018).

Akadeemiliselt võimekad õpilased on need, kes on ühes või mitmes valdkonnas oma klassikaaslastest võimekamad. Sellised õpilased vajavad arendavaid õppematerjale ja -meetodeid kui keskmise võimekusega õpilased (Matthews & Castellano, 2014). Neil on tihti suurem huvi mingi kindla õppeaine või teema vastu ning nende jaoks on eakaaslastest olulisem tundide mitmekesisus, sobivad õppematerjalid ja õppemeetodite vaheldumine (Department for Education, 2011). Andekate, sealhulgas ka akadeemiliselt võimekate õpilaste efektiivseks õppimiseks on vaja diferentseerida õpet ning koostada ülesandeid, mis on nende võimetele suunatud (Hertberg-Davis, 2009). Inglise keelt võõrkeelena õpetades tuleks tunde ette valmistades kavandada kõigi nelja keele osaoskuse (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) jaoks erineva tasemega ülesandeid-harjutusi (Borja *et al.*, 2015).

Õpetajate jaoks on diferentseerimisel üheks peamistest takistustest ressursside (aeg, raha) puudumine. Oluliseks kitsaskohaks võib olla ka vähene üldpedagoogiline pädevus ning erialane ettevalmistus diferentseerimise korraldamiseks ja läbiviimiseks õppetöös (Gaitas & Alves Martins, 2016). Autorile teadaolevalt puuduvad kirjastuste poolt koostatud õppekomplektides enamasti ülesanded või lisaülesanded erineva võimekusega õpilaste jaoks ning need on koostatud nõrkemist õppijat silmas pidades. Bakalaureusetöö eesmärk oli koostada lisaülesannete kogumik inglise keeles akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele. Kogumik aitab tegevõpetajatel säästa aega, mis kulub sobivate lisamaterjalide otsimisele. Varem on Tartu Ülikoolis kaitstud mitmeid lõputöid, mille raames koostati inglise keele õppeks mõeldud lisamaterjal (vt nt Kirmjõe, 2013; Rebane, 2019; Tammearu, 2016; Vahemets, 2020), kuid ükski neist õppematerjalidest pole koostatud inglise keeles akadeemiliselt võimekamaid õpilasi silmas pidades.

Järgnevalt antakse ülevaade diferentseerimise ja akadeemiliselt võimekamate õpilaste olemusest; diferentseerimise vajalikkusest ja keerukusest; inglise keele õppe diferentseerimise rakendamisest ning õppematerjalide koostamisest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Diferentseerimise olemus

Eesti Keele Instituudi (EKI) haridussõnastikus on diferentseerimist defineeritud järgmiselt: „õppurite eripära arvestamise vorm, kus koole, klasse, rühmi moodustatakse indiviidide ühesuguste tunnuste alusel“ (Eesti Keele Instituudi..., s.a). Diferentseerimist saab defineerida ka kui õppevormi, mis aitab erineva akadeemilise taustaga õpilastel samu teadmisi omandada. Diferentseerimise eesmärgiks on luua õpilastele erinevaid väljakutseid ning suunata ja toetada nende õpistrateegiate arengut, ka nendes õpistuatsioonides, mis võivad olla ebamugavad. Diferentseerimine pole õppevorm, kus õpilasi üksikshaaval õpetatakse, vaid mille käigus leitakse, mis on õpilase tugevused ning akadeemilised vajadused. Selle põhjal saab leida õpilasele sellised õppematerjalid ja õppemeetodid, mis on tema jaoks kõige efektiivsemad (Evans & Waring, 2011). Ka Carolan'i ja Guinn'i (2007) arvates on tekkinud valearusaam, nagu tähendaks diferentseerimine ühe ja sama info edasiandmist mitmete erinevate meetoditega. Gregory ja Chapman (2013) kirjeldavad diferentseerimist kui filosoofiat või mõtteviisi, mis võimaldab pedagoogidel õpilaste erinevustest ja haridusnormidest lähtuvalt oma tunde planeerida ning tulla vastu erineva taustaga õpilaste vajadustele.

Robinsoni, Maldonado ja Whaley (2014) artiklist selgub, et diferentseeritud õpetamine põhineb konstruktivistlikul õpiteoorial (näiteks Dewey, Piaget). Piaget oli seisukohal, et indiviid ei suuda otsekohe mõista ega kasutada uusi teadmisi, vaid pigem konstrueerib omaenda teadmised varasemate kogemuste baasil. Et õpilased oleksid õppimisel edukad, tuleb diferentseeritud õpetamine üles ehitada nende varem omandatud teadmistele.

Algozzine ja Andersoni (2007) sõnul usuvad diferentseerimist rakendavad õpetajad, et igal lapsel on erinevad õpistiilid ja -eelistused. Selline lähenemine põhineb õpilaste valmisolekul mingit õppeainet õppida. Kasutatavat õppematerjali saab diferentseerida, varieerides ülesannete raskusastet või sidudes materjale õpilaste huvialadega. Samuti on võimalik tundi diferentseerida tänu teadmistele õpilaste tausta ja õppimiseelistuste kohta. Nii saab võimaldada õpilastel töötada üksi, paaris või mitmekülgsetes õpipaikades, olenevalt õpilaste eelistustest. Diferentseerimise rakendamisel on kõige olulisem pakkuda sellist õpikeskkonda ja -võimalusi, mis kaasab kõiki õpilasi.

Diferentseerimist saab klassis läbi viia neljast aspektist lähtuvalt. Esiteks saab diferentseerida **töösisu**, mille puhul laiendatakse õppekava, keskendudes näiteks uurimismeetoditele või distsipliinispetsiifilistele teadmiste struktuuridele. Sisu sõltub sellest, kui sügavuti või põhjalikult õpilane mingisse teemasse süveneb (Brevik, Gunnulfsen, &

Renzulli, 2018; Tomlinson, 2000). Töösisu diferentseerimisel on oluline, et õppekava oleks täpne ja konkreetne (Tomlinson, 2001). Teiseks on klassis võimalik diferentseerida **õppeprotsessi**, mille korral kasutatakse suunavaid meetodeid ja õppematerjale, et motiveerida õpilasi nende õpiprofiilide alusel. See tähendab, et õpilasel võimaldatakse läheneda õpitavale temale sobival viisil. Kolmandaks saab klassis diferentseerida **tulemusi**, mis hõlmab peatükis õpitu kordamist, kasutamist ja/või laiendamist ning õpitule erinevat tüüpi hinnangute andmist, sh erinevaid võimalusi omandatud teadmisi demonstreerida. Diferentseerida saab ka **õpikeskkonda**, sellisel juhul on vaja muuta näiteks klassiruumi füüsilist paigutust või varieerida rühma- ja individuaaltööde aega ja õppematerjale (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018; Tomlinson, 2000). Keskkonna alla kuulub ka klassiruumis valitsev üldine õhkkond ja õpilaste omavahelistes suhetes ning suhetes õpetajaga valitsev tonaalsus (Borja, Soto, & Sanchez, 2015).

Diferentseerimist on mainitud Eesti Põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi PRÕK) (Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ning Põhikooli - ja gümnaasiumiseaduses (edaspidi PGS) (Põhikooli – ja gümnaasiumiseadus, 2010). PRÕK- is on öeldud, et õpet planeerides ja korraldades arvestatakse iga õpilase individuaalsusega ning kasutatakse diferentseeritud harjutusi, mis võimaldavad õpilastel lahendada sobiva raskusastmega ülesandeid (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). PGS-i alusel peab kool õpilase andekuse ilmnemisel tagama talle individuaalse õppekava rakendamise ning koostöö tugispetsialistidega. Diferentseeritud õpe tuleb kasutusele võtta juhul, kui kool on välja selgitanud õpilase individuaalsed õpivajadused ja meetodid sellega tegelemiseks (Põhikooli – ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Käesolevas töös tuginetakse diferentseerimise käsitlemisel eelkõige Evans'i ja Waring'i (2011) definitsioonile, mille kohaselt on diferentseerimine õppevorm, mis võimaldab erineva akadeemilise taustaga õpilastel samu teadmisi omandada. Alljärgnevalt selgitatakse, miks on vaja õpet diferentseerida ning kuidas see õpilasi ning õpetajaid mõjutab.

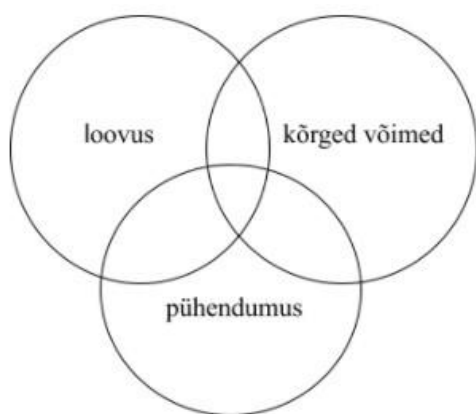
1.2. Akadeemiliselt võimekas õpilane

Lohman (2009) kirjutas et võimekus iseloomustab võimet mõnes valdkonnas väga heal tasemel olla. Autori sõnul on akadeemilist võimekust võimalik tuvastada sobivusteooria alusel ning ta toob välja neli eeldust akadeemilise edukuse saavutamiseks: eelnevate teadmiste ja oskuste omamine mingis valdkonnas; võime mõista märgisüsteeme uute teadmiste edasiandmiseks; huvi teatud valdkonna vastu; võime pikaajaliselt keskenduda ja pühenduda

mingitele õppeülesannetele. Akadeemiliselt võimekad õpivad tavaliselt paremini vähem struktureeritud keskkondades.

Akadeemiline võimekus sõltub kolmest faktorist: sisemine võimekus (lapse enda võimed ja oskused), võimalused/toetamine (toetav keskkond nii peres kui ka koolis; võimalusi peetakse võimekuse võtmeks) ning motiveeritus/töökus (raske töö peab olema tunnustatud). Kõik need faktorid ei pea olema võrdselt esindatud selleks, et laps oleks akadeemiliselt võimekas (Eyre, 2013).

Akadeemilist võimekust saab kirjeldada andekuse mudelite ning olemuse kaudu, kuna akadeemiline võimekus on üks andekuse avaldumise võimalusi. Näiteks defineerib Ameerika Riiklik Andekate Laste Ühendus (*National Association for Gifted Children*) andekust kui kõrget võimet või pädevust ühes või enamas valdkonnas (nt matemaatika, muusika või keeled) (National Association for Gifted Children, 2010). Andekust iseloomustab ka Joseph Renzulli „kolme ringi mudel“ (Joonis 1), mille kohaselt on andekuse avaldumisel kolm peamist eeldust – kõrgeid võimeid (*above average ability*), pühendumus (*task commitment*) ja loovus (*creativity*) (Renzulli, 2002). Kõrgeid võimeid iseloomustab kiire ja täpne info ammutamine, võime eristada olulist infot mitteolulisest jne. Pühendumust kirjeldavad näiteks enesekindlus ning tahe midagi saavutada ja kõrgete nõudmiste seadmine iseendale. Loovus avaldub näiteks mõtletegevuse sujuvuse, paindlikkuse ja originaalsuse kaudu. Kuigi üht kindlat määratlust andekuse kohta pole, kasutatakse pedagoogikas sageli järgmist definitsiooni: „Andekus on individuaalne potentsiaal saavutada silmapaistvat edu ühel või mitmel alal“ (Sepp, 2010, lk 174).



Joonis 1. Renzulli „kolme ringi“ mudel (Renzulli, 2002, lk 71).

Andekad õpilased satuvad koolis kahte tüüpi olukorda: nad kas saavad oma potentsiaalile vastavalt õppida või ei saa oma võimeid kasutada. Aastal 2003 viidi Ameerikas läbi uuring, kus küsitleti oma võimetele vastavalt õppivaid akadeemiliselt võimekamaid

õpilasi ning neid, kelle potentsiaal on jäänud kasutamata. Uuringust selgus, et mõlemal juhul tajusid õpilased oma kõrget akadeemilist potentsiaali, kuid oma potentsiaalile vastavalt õppivad õpilased suhtusid paremini kooli ja õpetajatesse ning nende jaoks mängis hea õppeedukus suuremat rolli (McCoach & Siegle, 2003).

Andeka sh akadeemiliselt võimekama lapse tunneb ära selle järgi, et õpilane on mingites aspektides oma eakaaslastest võimekam. Lapse andekuse määramiseks ja kindlaks tegemiseks on mitu erinevat võimalust. Andekust saab määrata IQ-testidega, mittesõnaliste võimete hindamisega, õppekaval põhinevate võimekusülesannetega, akadeemiliste võimekustestidega, mis on mõeldud vanematele klassidele jne. Andekuse kindlaks määramisel soovitatakse kasutada erinevaid hindamisviise kombineeritult, et saada psühhomeetriliselt kindlad, tehniliselt täpsed ja usaldusväärsed tulemused (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixon, 2019).

1.3. Diferentseerimise vajalikkus

Õppe diferentseerimine on lahenduseks paljudele probleemidele, mis on seotud andekate sh akadeemiliselt võimekate õpilastega. Sellisteks probleemideks on näiteks ebavõrdne kohtlemine, akadeemilise võimekuse määratlemine jne (Hertberg-Davis, 2009). Usutakse, et diferentseerimine mõjutab klassi positiivselt, parandab suhtumist õppimisse ning tõstab õppeedukust. Eriti veel juhul, kui ülesanded on viidud kooskõlla õpilaste vajadustega (Brighton, Hertberg, Moon, & Tomlinson, 2005).

Diferentseerimine tõstab õpilaste panustamist õppimisse, kuna õppevorm annab neile võimaluse valida endale sobivaid õppemeetodeid ja ülesandeid ning selle kaudu suurendada enesemääramistunnet. Valikuvabadus ei tähenda seda, et õpilasel on võimalus valida, kas ta omandab baasteadmised või mitte. Kuna efektiivse diferentseeriva õppe väärtusteks on ühest küljest rutiin ja teisalt mitmekesisus, siis nende olemasolu loob õpilastele turvatunde ja ootused, kuna tuntakse, et õpetaja kontrollib olukorda. Õpilane saab väljendada oma arvamust ja mõtteid sellest, kuidas seda, mida ta juba teab, kasutada edasi õppimiseks (Benjamin, 2006).

Diferentseerimine edendab kõikide õpilaste õpikogemust: see on kohandatud nende võimetele ja toetab neid vajadustele vastavalt (Buteau & True, 2009). Robinson jt (2014) on välja toonud, et diferentseerimata lähenemine klassiruumis võtab ära eduvõimaluse nendel õpilastel, kes ei õpi samamoodi nagu nende eakaaslased. Kui õpetajal on olemas teadmised ja metoodika diferentseeritud õppe läbiviimiseks klassiruumis, võib sellel olla mitmeid

positiivseid tagajärgi: paremad hinded, edukogemused mahajääjatele ja õppimisvõimaluste laienemine võimekamate õpilaste jaoks.

Nagu alapeatükis eelnevalt juttu oli, on õppe diferentseerimine vajalik, kuid sageli keerukas. Järgnevas alapeatükis antakse ülevaade diferentseerimise keerukusest.

1.4. Diferentseerimise keerukus

Diferentseeritud õpetamine on oluline, ent keerukas ainedidaktiline oskus, mida sugugi kõik õpetajad pole omandanud ja mille suhtes nad tunnevad, et neil puudub piisav ettevalmistus. Diferentseerimist on paljudes riikides rakendatud seetõttu, et klassid koosnevad äärmiselt erineva akadeemilise tauastaga õpilastest. Diferentseerimise rakendamiseks peavad õpetajad olema oma aine eksperdid, kellel on piisavalt ainedidaktilisi teadmisi. Teiseks peavad nad olema võimelised tuvastama erinevaid õpetamis(juhendamis-)vajadusi, looma klassiruumis turvalist õpikeskkonda ning olema võimelised õpetama suhteliselt spetsiifilisi õpioskusi nagu näiteks kriitiline mõtlemine (van Geel *et al.*, 2018). Sarnase aspekti toovad välja ka Dahlman, Hoffman ja Brauhn (2008). Nende sõnul on õpetajatel tihti keeruline inglise keelt võõrkeelena õppijate puhul õpetada keelt süvitsi nii, et arendada ka kriitlist mõtlemist ning arusaamu keeleõppest.

Brighton jt (2005) uuringu tulemustest selgus, et diferentseerimist rakendavatel õpetajatel oli keeruline viia vastavusse oma arusaamad õiglusest ja erapooletusest nende põhimõtetega, mis on diferentseeritud õppe ja hindamise aluseks. Paljude õpetajate arvates on õpe vaid siis õiglane ja erapooletu, kui kõikidele õpilastele kehtivad samad ülesanded ja hindamiskriteeriumid. Diferentseeritud õppe puhul on aga õigus ja erapooletus saavutatud siis, kui õpilastel on võimalus edasi areneda sellest tasemest, kuhu nad on jõudnud ning tihtipeale tähendab see erinevate ülesannete tegemist.

Õpetajate jaoks on diferentseerimisel peamisteks takistusteks aja ja raha puudumine, et luua iga õpilase vajadustele sobivaid õppematerjale. Samuti peetakse puuduseks limiteeritud aega, et kõikide õpilasteni tundides jõuda. Oluliseks kitsaskohaks on ka vähene üldpedagoogiline pädevus ning erialane ettevalmistus diferentseerimise korraldamiseks ja läbiviimiseks (Gaitas & Alves Martins, 2016). Ajapuuduse toob Hertberg-Davis (2009) välja ka oma uuringus: paljud õpetajad ei ole valmis õpet diferentseerima, kuna diferentseeritud tundide ettevalmistus on niivõrd ajamahukam kui tavatunni planeerimine. Lisaks eelnevalt nimetatule on õpetajatel vajaka teadmistest, mis on diferentseerimine ja kuidas seda

rakendada, kuna õpetajakoolitus hõlmab seda teemat liiga vähe. Selle tõttu on tekkinud arusaam, et andekad sh akadeemiliselt võimekamad õpilased ei vaja haridusteel lisatuge.

Taylor'i (2017) sõnul, ei ole diferentseerimise rakendamiseks koostatud lõplikke juhiseid. Seetõttu peavad õpetajad iseseisvalt otsustama, millised on parimad meetodid klassis rakendamiseks. Toetudes Terwellile (2005) selgitab Taylor (2017), et erinevused diferentseerimise rakendamisel on viinud ebavõrdsuse kasvamiseni klassides.

Õppe diferentseerimine andekate ja akadeemiliselt võimekate õpilaste jaoks on keeruline, kui ei olda kursis selle olemusega. Järgnevalt on juttu inglise keele õppe diferentseerimise korraldamisest.

1.5. Inglise keele õppe diferentseerimine

Inglise keele õppe diferentseerimisel tuleb järgida teatud üldisi põhimõtteid, mis kehtivad ka teiste õppeainete puhul. Efektiivseks diferentseerimiseks on vaja kasutada vaatluse ja töö käigus vormuvaid andmeid, et kindlaks määrata iga õpilase tugevused ja nõrkused, mis on asjakohased soovitud tulemuste saavutamisel. Kaaluda võiks mitut diferentseerimise strateegiat, mida oleks võimalik kasutada õpilaste toetamiseks (Watts-Taffe *et al.*, 2012). Dahlman jt (2008) toovad välja, et diferentseerimisstrateegiateks on näiteks klassireeglite paika panemine, paindlik õpilaste grupeerimine, varieeruvate ülesannete andmine ning õpilastele valikuvõimaluse andmine (õppematerjalide, tegevuste ja hindamise valimine). Lisaks eelnevale on Watts-Taffe jt (2012) sõnul oluline tunni alguses kõigile arusaadavalt sõnastada ja selgitada tunnieesmärgid. Luues tunnis süsteemi või rutiini, mida on võimalik laste arenemisega muuta, on võimalik õpetajal keskenduda väiksemale grupile õpilastele, samal ajal kui ülejäänud klass teeb individuaal- või rühmatööd. Diferentseerides tuleks kasutada õppematerjale paindlikumalt ja loovamalt, kui on õppekavades ette kirjutatud. Baecheri, Artigliere'i, Pattersoni ja Spatzeri (2012) järgi on inglise keele õppe diferentseerimisel oluline võtta arvesse, et inglise keele õppijatel on erinev keeletase ja kirjaoskus. Diferentseerimise rakendamiseks peavad õpetajad tegema muudatusi oma tavatunnikavadesse, kuna diferentseerimine on üles ehitatud ideele, et õppetegevusi muudab õpetaja, mitte õpilased.

Baecher jt (2012) tõid välja põhimõtted diferentseerimise rakendamiseks, mis haakuvad käesoleva bakalaureusetöö raames koostatud lisaülesannete kogumiku kasutamisega: **(1) Tea inglise keele õppijate tugevusi ja nõrkusi.** Õpilaste hea suuline inglise keele tase võib ekslikult luua arusaama, et ka nende lugemis- ja kirjutamistase on sama

kõrged. Inglise keele õppijate taset saab välja selgitada erinevate meetoditega (kohalikud või riiklikud testid; klassisisene vaatlus ja individuaalne vestlus), mille puhul on oluline, et kontrollitud saaksid kõikide osaoskuste (lugemine, kirjutamine, kuulamine, rääkimine) tasemed. **(2) Püstita ühine sisueesmärk ning eristav keele õppimise eesmärk.** Õpetaja peaks selgitama, mis on tunni lõpuks vaja saavutada, millised on õppematerjalist lähtuvad keelelised nõudmised ja milliseid keeleõppe võimalusi pakub see, mida õpilased suuliselt või kirjalikult esitama peavad. Seejärel kohanda õppeprotsessi või väljundeid õpilaste vajadustele vastavalt. **(3) Muuda diferentseerimine õpetaja jaoks teostatavaks.** Diferentseerimine peaks seisnema põhitegevuse järk-järgulises kohandamises, nii et sellest saaks igapäevase tööprotsessi loomulik osa. Kui õppimise eesmärk ja tegevuskava on paigas, saab asuda kavandama sisu, protsessi ja väljundi kohandusi. **(4) Ole õpetajana ise diferentseerija.** Järjepidevalt tugevama ja nõrgema õpilase määramine koos õppima tähendab seda, et kumbki ei saa asjast kasu. Edasijõudnu teeb sel juhul tööd alla oma võimete ja mahajääja pelgalt kopeerib ilma vajalikke keeleoskusi omandamata. Pigem tuleks leida võimalusi panna klass mingi ülesande kallal nii tööle, et õpetaja saaks pakkuda lisatuge nõrgematele või lisaväljakutseid tugevamatele. **(5) Anna õpilastele tegevuste valik, et nad saaksid ise diferentseerida.** Õpetaja saab võimaldada õpilastel valida, milline ülesanne nende võimete jaoks kõige sobivam on (Baecher *et al.*, 2012).

Dahlmani jt (2008) andmetel saab õpetaja oma õpilast keeleõppes aidata selle kaudu, kui planeerib detailselt tunde ja viib neid läbi nii, et õpilane peab kasutama tõhusaid õppimis- ja mõtlemisviise. Borja (2015) sõnul inglise keelt võõrkeelena (IKVK) õpetades tuleks diferentseerimist võimalusel rakendada kõigis neljas varem mainitud aspektis, st töösisus, protsessis, tulemustes ja õpikeskkonnas (vt 1.1. Diferentseerimise olemus). **Sisu** aspektist saab tunde ette valmistades kavandada kõigi keele nelja osaoskuse (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) jaoks erineva tasemega ülesandeid, mis tagaksid selle, et tunnis ette nähtud teemad jõuaksid iga õpilaseni temale arusaadaval tasemel, seejuures pidades silmas ka riiklikku õppekava ja selle eesmärgi. **Protsessi** seisukohalt saaks IKVK õppes rakendada erinevaid võtteid õpitud uute keeleteadmiste demonstreerimiseks ja praktiseerimiseks, näiteks suulise väljendusoskuse puhul oleks valikuvõimalusteks intervjuu, esitlus, dialoog, arutelu, laul vms. Võtete puhul on oluline see, kuidas neid rakendatakse. Akadeemiliselt võimekamatele on vaja keerukamat versiooni võtetest kui teistele õpilastele. **Tulemuste** aspektist peaks diferentseeritud IKVK õpetus andma õpilasele võimaluse näidata omandatud teadmisi ja oskusi samuti diferentseeritult ehk andes neile valida terve rea tegevuste vahel,

mis põhinevad sellel, mida nad antud õppetüki/teema raames on omandanud. Õpilastel peaks olema võimalik valida, kas esitada õpitu hindamiseks individuaalselt, paarikaupa või grupis, sõltuvalt nende huvidest ja keeleoskuse tasemest. Tegevuste valikus võiks olla (taas suulise väljendusoskuse puhul) näiteks rollimängud, sketsid, arutelu või diskussiooni juhtimine, intervjuu või dialoog, pildimaterjali abil olukorra lahtimõtestamine, piltide abil jutustamine või hoopis laulu vormis oma teadmiste esitamine. *Õpikeskkonna* diferentseerimise alla kvalifitseeruks nii grupeerimise varieerimine (individuaalne õpe, paariviisiline, omal valikul rühmitamine jne) kui klassiruumi sisustamine erineva tasemega materjalidega. Autori hinnangul peaks õpetaja looma klassis sellise keskkonna, mis soodustaks vastastikust austust õpilaste vahel. Seda on võimalik saavutada sel moel, et õpilastel lastakse töötada erinevates rühmakoosseisudes ja soodustatakse üksteise toetamist igaühe isiklike eesmärkide saavutamisel. Õpilasi tuleks suunata oma õpingute eest ise vastutust kandma, võimaldades neil valida teema õppimiseks sobivat materjali ja hindamise faasis neile endile sobivat teadmiste demonstreerimise viisi. Järgnevalt antakse ülevaade õppematerjalide koostamisest (Borja, 2015).

1.6. Õppematerjalide loomise alused

Õppematerjalide koostajatel on oluline luua oma materjalidele sellised raamid, mis oleksid piisavalt paindlikud, et need sobiksid sihtrühmadele. Õppematerjalid peavad täitma teatud kriteeriume: nad peavad andma õpilastele võimaluse kasutada keelt autentselt (st keelt on kujutatud nii nagu seda tavaolukordades kasutatakse); aitama õpilastel pöörata tähelepanu keele funktsioonile; pakkuma võimalusi keele kasutamiseks suhtluses; pakkuma võimalusi tulemuste tagasisidestamiseks; äratama ja toetama õpilaste uudishimu ja tähelepanu; stimuleerima intellektuaalset, esteetilist ja emotsionaalset kaasatust (Tomlinson, 2012). Howardi ja Majori (2005) sõnul peaks õppematerjal sisaldama õpilastele tähenduslikke teemasid. Materjal peaks arendama õpilaste õpioskusi ning võimaldama neil teistega suhelda ning selle kaudu kasutada keelt integreeritult ja autentselt. Õppematerjal peaks olema ka visuaalselt tähelepanu äratav ning tööjuhised peaksid olema üheselt mõistetavad. Oluline on, et õppematerjal lähtuks õppekavast (Howard & Major, 2005; Tomlinson, 2011). PRÕK-is (2011) on lahti seletatud õppe kavandamine ning läbiviimine. Dokumendi alusel arvestatakse õpet kavandades ja rakendades õpilaste individuaalsete eripäradega, mis tulenevad õpilaste erinevatest võimetest, taustast ning mõtlemise ja tajumise erinevusest. Samuti mainitakse, et

õpet planeerides võiks kasutada diferentseeritud õpiülesandeid, et kõikide tasemetega õpilased saaksid vastavalt oma võimetele teemasid omandada.

Richards (2006) leiab, et enne, kui saab hakata paika panema õppematerjali ülesandeid ja tegevusi, tuleb moodustada üldine juhendraamistik. Tähtis on leida vastused küsimustele, miks on just need ülesandetüübid õppematerjali valitud ja kuidas järjestada materjalis olevad ülesanded. Õppematerjalid peaksid looma ja säilitama õpilaste motivatsiooni õppimiseks. Järgnevalt on välja toodud motiveerimise strateegiad, mis aitavad luua relevantseid ning huvipakkuvaid õppematerjale.

Tabel 1. Motiveerimise strateegiad õppematerjali „Connect“ näitel (Richards, 2006)

Motiveerimise strateegiad	Funktsioonid
1. Loo ja säilita huvi.	Peatükid on koostatud relevantsete ja kaasaegsete teemade kohta.
2. Soodusta edu.	Õpilastele võimaldatakse piisavat ettevalmistust ja abi terve õppeprotsessi jooksul.
3. Soodusta õppimise lõbu.	Ülesanded on mitmekülgsed. Mängud ja nende sarnased tegevused teevad õppimise lõbusamaks.
4. Anna õpilastele võimalus endast rääkida.	Isikupärastatud ülesanded annavad õpilastele võimaluse rääkida sihtkeeles enda kohta.

Eeltoodust saab järeldada, et akadeemiliselt võimekamatele õpilastele on õppe diferentseerimine oluline, kuna siis on neil võimalik õppida sobivate meetodite ning õppematerjalidega vastavalt oma võimetele. Sellest tulenevalt on töö uurimisprobleemiks, kuidas toetada akadeemiliselt võimekamate õpilaste inglise keele kui võõrkeele õpet, kasutades selleks sobivaid lisamaterjale. Bakalaureusetöö eesmärk on koostada lisaülesannete kogumik inglise keeles akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ning selgitada välja õpetajate hinnangud ja parendusettepanekud koostatud kogumikule. Eesmärgist lähtuvalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Milliseks hindavad õpetajad lisaülesannete kogumiku sobivust (ülesannete (keeeline) raskusaste, tüübid ja sisu; vormistus; eesmärgid) tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega?
- 2) Milliseid ettepanekuid teevad õpetajad lisaülesannete kogumiku parendamiseks?

2. Metoodika

2.1. Lisaülesannete kogumiku koostamine

Bakalaureusetöö raames koostatud lisaülesannete kogumik (vt Lisa 1) on mõeldud täiendada õppekomplekti „I Love English 2” (Kurm & Soolepp, 2012), mis koosneb õpikust ja töövihikust. Kogumiku eesmärgiks on võimaldada inglise keeles akadeemiliselt võimekamatel õpilastel õppida keeletasemelt sobivate ülesannete kaudu, samal ajal, kui ülejäänud keelerühm õpib „I Love English 2“ õppekomplekti abil. Lisaülesannete kogumiku katsetamine ja töösse võtmine aitavad tundi diferentseerida nii õppeprotsessi kui sisu aspektist (vt 1.1 Diferentseerimise olemus). Lisaülesannete kogumiku koostamisel läbiti mitmeid etappe, mille lühikokkuvõtted esitatakse alljärgnevalt.

I etapp. Lisamaterjali koostamise protsess algas sobivate õppekomplekti „I Love English 2“ peatükkide valimisest, mille juurde lisaülesannete kogumik koostada. Selleks pöörduti valimisse kuuluvate 4. klasside inglise keele õpetajate poole, kes andsid soovitusi, võttes arvesse oma töökavasid ning lisamaterjali katsetamise aega (jaanuar-märts 2021). Lisaülesannete kogumik otsustati koostada õppekomplekti peatükkide 9 („Ball games“), 11 („Picnic“) ja 12 („Help“) juurde. 9. peatükk hõlmab grammatikateemadest tegusõnade ainsuse kolmanda pöörde olevikuvormide ja omadussõnade keskvärde moodustamist. 11. peatükk sisaldab ülivörde moodustamist ning tegusõnade ainsuse kolmanda pöörde olevikuvormide moodustamise kordamist. 12. peatükis korratakse küsisõnu ja küsimuste moodustamist olevikus ning lühikeste ja pikkade omadussõnade algvärret, keskvärret ning ülivörret. Kõik eelmainitud peatükid sisaldavad ka sõnavara arendavaid teemasid, näiteks 9. peatükis käsitletakse pallimängudega seonduvaid tegusõnu; 11. peatükk hõlmab toiduainete sõnavara; 12. peatükk sisaldab endas liiklusreeglite sõnavara harjutamist.

II etapp. Kui õppekomplekti peatükid olid välja valitud, pandi paika üldised põhimõtted, millest lähtuvalt lisaülesannete kogumik hiljem koostati:

- lisaülesannete kogumiku temaatika ja sisu pidid olema vastavuses õppekomplekti valitud peatükkide temaatika ja sisuga;
- ülesanded koostati lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamiseks kombineerituna sõnavara- ja grammatikateadmistega;
- koostatud ülesanded pidid võimaldama mugavat tööd kogu keelerühmaga: akadeemiliselt võimekamatele õpilastele anti lisaülesanne ning samal ajal sai õpetaja tegeleda ülejäänud rühmaga;

- ülesanded pidid olema erinevat tüüpi (nt lünkade täitmine, lausete moodustamine, teksti lugemine ja selle järgi küsimustele vastamine) ning haarama akadeemiliselt võimekamate õpilaste tähelepanu;
- arvestati eeltoodud õppematerjalide koostamise põhimõtteid, näiteks koostati mitmekülgseid ülesandeid, mis stimuleeriksid õpilaste intellektuaalset kaasatust, lisati huvi äratamiseks värvilised illustratsioonid jne (vt 1.6. Õppematerjali loomise alused)

III etapp. Lisaülesannete koostamine algas akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobivate ülesandetüüpide valimisega, pidades silmas ka peatükkide temaatikat ning sisu. Eesmärgiks oli luua ülesandeid, mis annaksid akadeemiliselt võimekamatele õpilastele võimaluse keeleliselt areneda oma tasemele vastavalt. Harjutuste koostamisel pidi pöörama tähelepanu sellele, et õpilased oleksid võimelised ülesandeid ise lahendama. See tähendas seda, et tööjuhendid pidid olema arusaadavad ning iga ülesande juures pidi olema näide, mis suunaks õpilased õigete lahendusteni. Illustratsioone palus autor teha Allan Kukel, kes koostas ülesannete sisu järgi sobivad pildid ning autor lisas need kogumikku. Lisaks kogumikule koostati juhend õpetajatele (vt Lisa 2), mis sisaldas ülesannete eesmäärke, sobivuse selgitust ning õigeid vastuseid.

Järgnevalt antakse ülevaade uurimuse valimist, andmekogumistest ja andmeanalüüsist, mis peab hea teadustava kohaselt olema eesmärkide saavutamiseks sobiv ning arvestama andmekaitse- ja eetikareeglitega (Hea teadustava, 2020).

2.2. Valim

Uurimus viidi läbi ühes Eesti põhikoolis, kus inglise keele õpe algab 3. klassis ning esimesel õppeaastal on põhirõhk kuulamis- ja kõnelemisoskuste arendamisel. Kuna lisaülesannete kogumik oli plaanitud koostada lugemis- ja kirjutamisoskusi ning sõnavara- ja grammatikateadmisi silmas pidades, siis valiti sihtrühmaks 4. klass, kus kõik osaoskused peaksid õppetöös olema teatud määral kaasatud. Valimisse kuulusid neli inglise keele õpetajat, kes katsetasid lisamaterjali kogumikku oma inglise keeles akadeemiliselt võimekamate õpilaste peal.

Uuritavate puhul oli tegu mugavusvalimiga ning sihipärase valimiga. Mugavusvalimi puhul valitakse sellised uuritavad, keda pole keeruline uurimusse kaasata ning sihipärasust näitab asjaolu, et valimisse valitakse need inimesed, kes on mingi valdkonna tüüpilised või ideaalsed esindajad (Rämmer, 2014). Käesoleva töö puhul kaasati neid õpetajaid, kes olid uurijale kättesaadavad ning nõus koostööd tegema. Samuti oli valimisse valitud õpetajate

keelerühmades inglise keeles akadeemiliselt võimekamaid õpilasi. Kaheksa õpilast, kellega kogumikku katsetati, valiti välja nende kiire õppimistempo ja eeskujulike tulemuste alusel. Hea teadustava (Hea teadustava, 2020) alusel peab uurija austama kaasatavate inimeste vaba tahet ning privaatsust. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik ning selles osalesid vaid inimesed, kes olid selleks nõusoleku andnud. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati intervjuude analüüsimisel õpetajate nimed pseudonüümidega, mis ei viita õpetaja soole ning on valitud juhuslikult.

2.3. Andmekogumine

Lisaülesannete kogumikku katsetasid valimisse kuuluvad õpetajad töös inglise keeles akadeemiliselt võimekamate õpilastega ajavahemikus jaanuar – märts 2021. Uurimuse mahust tulenevalt koguti katsetamise järgselt hinnanguid vaid õpetajatelt. Selleks kasutati poolstruktureeritud osalejaintervjuud, kuna väikese valimi puhul võimaldab see pikemalt ja põhjalikumalt uuritavate arvamusi ning hoiakuid teada saada ning on võimalik kasutada ettevalmistatud küsimuste kava, muutes vajadusel küsimuste järjekorda ning küsides täpsustavaid lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Enne intervjuude läbiviimist tehti ühe valimisse kuuluva õpetajaga prooviintervjuu, et välja selgitada, kas plaanitud küsimuste kaudu saab vastused uurimisküsimustele ning kas tagasiside on piisav, et sellest tulemusi tõlgendada.

Andmete kogumiseks viidi läbi kaks intervjuud: pärast 9. peatüki („Ball games“) ülesannete läbiproovimist ning pärast 11. („Picnic“) ja 12. peatüki („Help“) ülesannete läbiproovimist. Kahe intervjuu kasuks otsustati seetõttu, et nii oli võimalik esmase tagasiside järel teha parendusi järgmiste peatükkide ülesannetes ja saada kogumiku kohta detailsemat tagasisidet.

Intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuude kava (vt Lisa 3). Küsimuste koostamisel lähtuti sellest, et intervjuu käigus saaks täidetud lõputöö eesmärk ja leitaks vastused uurimisküsimustele. Esimeste intervjuude kava koosnes kaheksast ning teiste kava seitsmest küsimusest, kuna välja jäeti akadeemiliselt võimekamate õpilaste valikut puudutav küsimus. Enne esimesi intervjuusid saadeti küsimused õpetajatele tutvumiseks. Teiste intervjuude ajal selleks vajadust polnud, kuna küsimused olid õpetajatele teada. Küsimused olid jaotatud kahte plokki: 1) küsimused, mille abil sooviti saada hinnanguid kogumiku sobivusele (ülesannete (keeleline) raskusaste, ülesannete tüübid ja sisu, eesmärgid, vormistus); 2) küsimused, mille abil koguti ettepanekuid kogumiku parendamiseks.

Esimesed intervjuud viidi läbi koolimajas 2021. aasta veebruaris ning need kestsid 21 minutit, 17 minutit ja 15 minutit. Intervjuud salvestati telefoniga. Õpetajad vastasid kõikidele küsimustele ning intervjuud olid sujuvad. Koroonaeptideemia tõttu ei olnud ühel valimis oleval õpetajal võimalik katsetada kogumiku esimest peatükki, mistõttu asendati andmeanalüüsis selle õpetaja intervjuu prooviintervjuuga, kuna see oli piisavalt detailne ja sobis põhianalüüsi.

Teised intervjuud viidi riigis kehtiva eriolukorra tõttu läbi video vahendusel märtsi lõpus ja aprilli alguses 2021. aastal. Algses valimis oli neli õpetajat, kuid kuna ühel neist polnud koroonaeptideemia tõttu võimalik kogumikku katsetada, lisati põhianalüüsi taaskord prooviintervjuu õpetajaga, kes oli materjali terves mahus katsetanud. Intervjuukava sarnanes esimese intervjuu ajal kasutatud kavaga, tehti vaid mõned muudatused küsimuste sõnastuses. Intervjuud kestsid 15 minutit, 12 minutit ja 14 minutit.

2.4. Andmeanalüüs

Salvestatud intervjuud transkribeeriti Tallina Tehnikaülikoolis loodud veebipõhise kõnetuvastusprogrammiga (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Transkriptsioon vaadati üle ning kirjutati *Microsoft Wordi*, et olla kindel, et kõik öeldu on sõna-sõnalt kirja pandud. Ühe intervjuu transkriptsiooni ülevaatamiseks kulus ligikaudu üks tund ning nende maht varieerus kolme kuni viie A4 lehekülje vahel. Seejärel analüüsiti intervjuusid programmis *QCAMap* (Mayring, 2000). Intervjuude analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille käigus otsiti transkriptsioonist tähenduslikke üksusi (sõnad, fraasid, lauseosad), millele anti koodid (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Näiteks moodustus kood *keelelise poole pealt sobis, kuna õpilastel ei tekkinud küsimusi* (vt Tabel 2) järgnevast intervjuueeritava vastusest:

Ma arvan, et see keeleline raskusaste on neile täitsa paras.(...) Tal ei tekkinud küll kordagi küsimust, sõnavaralist küsimust, et ta ei saa millestki aru või mingi tööjuhend oleks keeruline (...)(Peeter).

Ühe intervjuu kodeerimiseks kulus ligikaudu üks tund. Koodid paigutati alakategooriatesse sisulise kokkusobivuse alusel (vt Tabel 2). Seejärel koondati alakategooriad omakorda peakategooriatesse. Andmeanalüüsi käigus tekkis kahe uurimisküsimuse peale kokku 75 koodi, mis jagunesid 16-ks alakategooriaks, mis omakorda moodustasid vastavalt neli ja kolm peakategooriat.

Tabel 2. Näide alakategooriate moodustumisest

<i>Koodid</i>	<i>Alakategooria</i>
Keeleliselt sobis hästi; keelelise taseme poolest sobis, kuna õpilastel ei tekkinud küsimusi; keeleliselt väga arusaadav; keeleliselt pigem lihtne; ei muudaks keelelist raskusastet; meeldib, et põhifookus on inglise keelel; keeleliselt heal tasemel	Keeleline sobivus
Asendaks tööjuhendis sõna form fraasiga make up sentences; võiks rohkem rõhutada täislausetega kirjutamist; tööjuhend võiks olla dubleeritud eesti- ja inglise keeles; oleks võinud tõlkida present simple lihtolevikuks, mitte lihtsalt olevikuks, tekitas õpilastes segadust; lisada juhistes sünonüüme nendele sõnadele, mida õpilased on juba õppinud	Parendusettepanekud tööjuhenditele

Andmeanalüüsi usaldusväärsust suurendati transkriptsioonide korduva läbilugemise ning kaaskodeerija kodeerimise kaudu. Kaaskodeerija analüüsis üht läbiviidud intervjuud. Autori ja kaaskodeerija koodid kattusid sisuliselt ning erinesid mitmetes kohtades sõnastuse poolest. Lõpliku tulemuseni jõuti koodide ühtlustamise kaudu, ehk töö autor muutis kaaskodeerija koodide alusel enda loodud koodide sõnastust.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja õpetajate hinnangud ja parendusettepanekud koostatud lisaülesannete kogumikule. Alljärgnevalt esitatakse andmeanalüüsis moodustunud kategooriad uurimisküsimuste kaupa. Kategooriatele on illustreerimiseks lisatud tsitaadid. Ebaolulised ning välja jäetud tsitaadiosad on märgitud (...) märgistusega. Töö autor on illustreerivatest tsitaatides eemaldanud parasiitsõnad (nt nagu, et et).

3.1. Õpetajate hinnang lisaülesannete kogumiku sobivusele

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: *Milliseks hindavad õpetajad lisaülesannete kogumiku sobivust (ülesannete (keeleline) raskusaste, tüübid ja sisu; vormistus; eesmärgid) tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega?* Selle uurimisküsimuse alla moodustus andmeanalüüsi käigus neli peakategooriat: õppematerjali kujunduse sobivus; õpetaja juhendi sobivus; ülesannete sobivus ja tööjuhendite; lisaülesannete kogumiku positiivne mõju (vt Tabel 3).

Tabel 3. Esimese uurimisküsimuse peakategooriate moodustumine

<i>Alakategooriad</i>	<i>Peakategooriad</i>
Vormistuse sobivus; illustratsioonide sobivus	Õppematerjali kujunduse sobivus
Eesmärkide sobivus; juhiste sobivus	Õpetaja juhendi sobivus
Tööjuhendite sobivus; keeleline sobivus; sisuline sobivus; ülesandetüüpide sobivus	Ülesannete ja tööjuhendite sobivus
Lisaülesannete kogumiku kasulikkus; õpilaste positiivne tagasiside	Lisaülesannete kogumiku positiivne mõju

3.1.1. Õppematerjali kujunduse sobivus

Esimene peakategooria **õppematerjali kujunduse sobivus** koosnes kahest alakategooriast (vt Tabel 3). Esimeses alakategoorias *vormistuse sobivus* tõid intervjueeritavad välja, et nende hinnangul oli lisaülesannete kogumiku vormistus sobilik tööks inglise keeles võimekate 4. klassi õpilastega, kogumik oli korrektselt vormistatud ja lehekülgedel polnud ebavajalikku müra. Samas toodi välja, et mõnes kohas olid ülesanded liiga koos, mille tõttu hakkasid õpilased mitut ülesannet korraga vaatama.

Teiseks alakategooriaks oli *illustratsioonide sobivus*, mille puhul ütlesid intervjueeritavad, et värvilised illustratsioonid on sobilikud, teevad õppematerjali õpilaste jaoks huvitavamaks ning täiendavad ülesandeid. Samas öeldi ka, et illustratsioonid ning värvilise teksti kasutamine ei tohiks minna liiga kirjuks. Intervjueeritavad hindasid kokkuvõttes lisaülesannete kogumikku kujunduse poolest sobivaks. Kiideti värvilisi ja lapsesõbralikke illustratsioone ning ülesannete terviklikku vormistust.

3.1.2. Õpetaja juhendi sobivus

Teine peakategooria **õpetaja juhendi sobivus** koosnes kahest alakategooriast (vt Tabel 3). Esimese alakategooria *eesmärkide sobivuse* puhul hindasid intervjueeritavad eesmärkide püstitust sobivaks, kuna „I Love English 2” (Kurm & Soolepp, 2012) töövihiku ja õpiku ülesannete sisu ja eesmärgid olid kooskõlas lisaülesannete sisu ning eesmärkidega. Lisaks toodi välja, et eesmärgid olid arusaadavalt koostatud ning et ülesannete eesmärgistamine võiks olla laiemalt levinud, kui see seni on olnud.

(...) eesmärgid olid tõesti hästi läbi mõeldud ja haakusid ülesannetega ja mul on väga kahju, et selline praktika ei ole laiemalt levinud. Kui näiteks õpikute-töövihikute puhul, eriti alustavale õpetajale, oleks selline asi suureks toeks, et aru saada, miks ta teeb ja mida ta teeb, et siis pöörata võib-olla ka vastavalt rohkem tähelepanu kuskil. (Martin)

Juhiste sobivus oli käesoleva peakategooria teiseks alakategooriaks. Siinkohal ütlesid mõned intervjuueeritavad, et ei jälginud pidevalt materjali katsetamisel õpetajatele mõeldud juhiseid, kuid sellegipoolest öeldi, et see on kasulik ning vajalik lisamaterjali osa. Positiivse küljena toodi välja seda, et õpetajale mõeldud juhised olid teemade kaupa ära jagatud. Samuti peeti oluliseks seda, et iga ülesande juures oli välja toodud selle eesmärk, vajalikkus ja sobivus akadeemiliselt võimekamale õpilasele.

3.1.3. Ülesannete ja tööjuhendite sobivus

Kolmas peakategooria **ülesannete ja tööjuhendite sobivus** koosnes neljast alakategooriast (vt Tabel 3). Alakategoorias **tööjuhendite sobivus** tõid intervjuueeritavad positiivse küljena välja, et need olid ingliskeelsed ning vaid tähtsamad mõisted olid eesti keelde tõlgitud. Samuti toodi välja, et tööjuhendid olid akadeemiliselt võimekamatele õpilastele jõukohased.

Teine alakategooria käesolevas peakategoorias oli **keeleline sobivus**, mille alla käis nii ülesannete kui ka tööjuhendite keelelise raskusastme sobivus. Intervjuueeritavad hindasid lisaülesannete kogumiku keelelise raskusastme sobivaks, tuues selgituseks, et õpilased said ülesannetega hakkama abi küsimata ning tööjuhendid olid neile arusaadavad. Samuti toodi positiivse küljena välja see, et materjal keskendus inglise keelele rohkem, kui koolis kasutatav õppekomplekt ning eeldas akadeemiliselt võimekamatelt õpilastelt pingutust.

Ma usun, et ta on sobiv sellepärast, et ta sisaldab rohkem inglise keelt ja inglisekeelseid juhiseid, kui näiteks töövihik ja õpik I Love Englishil. Ja seetõttu tal kindlasti pakub sellist põnevat väljakutset, mis samal ajal arendab siis ka keelelisi oskusi. Nii et mina hindaksin neid väga heal tasemel. (Martin)

Kolmanda alakategooria **sisulise sobivuse** puhul nentisid õpetajad, et lisaülesannete kogumikus olevad ülesanded olid sisuliselt kooskõlas „I Love English 2” (Kurm & Soolepp, 2012) töövihiku ja õpikuga ning täiendasid juba õpitut. Oluliseks peeti keerulisema ning relevantse sisuga ülesannete olemasolu. Positiivsete külgedena toodi välja kõigi olulisemate teemade käsitlemist ja sisu varieeruvust.

Neljandaks alakategooriaks oli **ülesandetüüpide sobivus**. Ülesandetüüpe hinnati sobivateks, mõne puhul (nt Venni diagramm, vt Lisa 1) tekkis õpetajate sõnul õpilastel täpsustavaid küsimusi, kuid üldiselt saadi ülesannetega hästi hakkama.

Ei, jällegi ma arvan, et need olid väga-väga head. Kuna õpilastel (...) tekkisid mõned üksikud täpsustavad küsimused, siis kindlasti ei ole need liiga rasked, nii et kui midagi muuta, siis võib-olla proovida seda teha natuke veel keerukamaks. (Martin)

Selle kategooria puhul toodi enamus intervjuudes positiivse küljena välja ülesandetüüpide variatiivsus. Õpetajatele meeldisid need ülesandetüübid, kus õpilased pidid ise rohkem mõtlema, näiteks ise teksti looma.

3.1.4. Lisaülesannete kogumiku positiivne mõju

Neljas peakategooria **lisaülesannete kogumiku positiivne mõju** koosnes kahest alakategooriast (vt Tabel 3). Esimene alakategooria ***lisaülesannete kogumiku kasulikkus*** moodustus seetõttu, et mitmed intervjuueeritavad tõid välja kogumiku kasulikkuse, kuna see on koostatud kasutatava õppekomplekti („I Love English 2“) kõrvale ning seetõttu on akadeemiliselt võimekamatel õpilastel võimalik tundides lahendada lisaülesandeid. Kui muidu jäävad tundides akadeemiliselt võimekad tahaplaanile, võimaldab lisaülesannete kogumik toetada ka kiiremaid õpilasi.

Teiseks alakategooriaks moodustus ***õpilaste positiivne tagasiside***. Õpetajad tõid välja, et õpilastele meeldisid lisaülesannete kogumiku illustratsioonid ning selles olevad ülesanded, eriti just mängulisemad (nt ristsõnad, sõnarägistikud). Samuti sobisid ka küsimustele vastamise ülesanded.

3.2. Õpetajate parendusettepanekud lisaülesannete kogumikule

Bakalaureusetöö teiseks uurimisküsimuseks oli: *Milliseid ettepanekuid teevad õpetajad lisaülesannete kogumiku parendamiseks?* Selle uurimisküsimuse alla tekkis andmeanalüüsi käigus kolm peakategooriat: parendusettepanekud õppematerjali kujundusele; parendusettepanekud õppematerjali sisule; ettepanekud tulevikuks (vt Tabel 4).

Tabel 4. Teise uurimisküsimuse peakategooriate moodustumine

<i>Alakategooriad</i>	<i>Peakategooriad</i>
Parendusettepanekud vormistusele; parendusettepanekud illustratsioonidele	Parendusettepanekud õppematerjali kujundusele
Parendusettepanekud ülesandetüüpidele; parendusettepanekud tööjuhenditele	Parendusettepanekud õppematerjali sisule
Ettepanekud tulevikuks	Ettepanekud tulevikuks

3.2.1. Parendusettepanekud õppematerjali kujundusele

Esimene peakategooria teise uurimisküsimuse juures oli **parendusettepanekud õppematerjali kujundusele** (vt Tabel 4). Peakategooria koosnes kahest alakategooriast.

Esimene alakategooria oli **parendusettepanekud vormistusele**. Selle alakategooria puhul nentisid intervjuueeritavad, et vormistus on üldjoontes korrektne ning kergesti hoomatav, kuid ülesanded võiksid olla rohkem lahus, et õpilastel oleks tähelepanu ühel ülesandel korraga ning õpetajatel oleks kogumikust kergem ülesandeid paljundada.

Siin ongi nüüd mõtlemist, et kui sa tahad paljundada või midagi printida, et siis sa teedki mingisuguse konkreetse ülesande (...) et siin peaks mõtlema, kuidas nüüd neid saaks niimoodi panna, et nad ei oleks hunnikus, et korraga ei hakkaks neid tegema. (Kristofer)

Teine alakategooria oli **parendusettepanekud illustratsioonidele**. Intervjuueeritavad ei teinud illustratsioonidele palju parendusettepanekuid. Öeldi vaid, et pilte võiks olla rohkem, igal leheküljel. Detailse parendusettepaneku tegi üks intervjuueeritavatest, kui ütles täpselt, millisele leheküljele võiks lisada illustratsiooni. Parendusettepanekuna toodi välja, et piltide võrdlemise ülesandes võiks asjade nimetused olla piltide all kirjas.

3.2.2. Parendusettepanekud õppematerjali sisule

Teine peakategooria oli **parendusettepanekud õppematerjali sisule**. Peakategooria koosnes kahest alakategooriast (vt Tabel 4). Esimene alakategooria oli **parendusettepanekud ülesandetüüpidele**. Soovitati kaasata lausete moodustamise ülesannetesse maksimaalselt kuus kuni kaheksa lauset, kuna kümme lauset (nii nagu oli lisaülesannete kogumikus) võib muutuda õpilase jaoks rutiinseks ning igavaks. Üheksanda peatüki ülesannete kohta öeldi, et kaks ülesannet olid liiga sarnased (*Exercise 2 ja Exercise 4b*) (vt Lisa 1) ning soovitati kas üks ülesanne ära muuta või selle asemele mõni muu ülesandetüüp leida. Soovitati lisada veel ülesandetüüpe, mida pole õpikus ega töövihikus kasutatud ning võimalusel lisada ka kuulamisülesanne. Kuna tegemist on iseseisvate lisaülesannete kogumikuga, on keeruline kuulamisülesannet lisada. Ülesandetüüpide parendusettepanekutest, mis tehti peale esimese peatüki katsetamist, rakendati soovitus lisada tõlkeülesanne ning ülesanne, kus õpilane saab ise mingisugust teksti luua (*Unit 12: Exercise 5 ja Exercise 6*) (vt Lisa 1). Kohati soovitati ülesanded isegi keerulisemaks muuta, kuid üldiselt peeti ülesandeid jõukohaseks.

Ülesandetüüpide koha pealt võib-olla paneks ka mõne pikema ülesande, (...) kus nad saaksid harjutada ka midagi, mida nad otseselt pole võib-olla õpikus ja töövihikus veel võtnudki (...) näiteks anda mingi lühike kirjutamisülesanne (...). (Martin)

Teiseks alakategooriaks oli **parendusettepanekud tööjuhenditele**. Selles tehti ettepanek tõlkida kõik tööjuhendid ka terviklikult eesti keelde. Parendusettepanekut ei rakendatud, kuna peale ühe õpetaja ütlesid kõik intervjuueeritavad, et ingliskeelsed tööjuhendid on just eesmärgipärased. Samuti soovitati rõhutada tööjuhendites veelgi rohkem täislausetega

kirjutamist ning muuta mõnes kohas sõnastust. Lisaks tehti ettepanek kasutada tööjuhendites mingite mõistete sünonüüme, mida õpilased on juba õppinud. Näiteks tehti ettepanek asendada *form sentences* fraasiga *make up sentences* (mõlemad fraasid tähendavad „koosta/moodusta laused“).

3.2.3. Ettepanekud tulevikuks

Kolmas teise uurimisküsimuse peakategooria oli **ettepanekud tulevikuks** (vt Tabel 4). See peakategooria moodustus samanimelisest alakategooriast ning loodi intervjuueeritavate nõuannete põhjal, mida tulevikus teha, kui plaanitakse lisaülesannete kogumikku täiendada. Mitmel korral mainiti, et materjal võiks olla mahukam, sisaldada rohkem teemasid ning ülesandeid. Lisaks öeldi, et materjal võiks olla terviklikum, eriti just vormistuselt. Praegust lisaülesannete kogumikku peeti pigem kogumikuks, kus on stiililt ja vormistuselt sarnased eraldi tükid. Lisaks sellele tehti ettepanek kogumik interaktiivseks muuta. Hetkeolukorras on eriti oluline see, et töölehti oleks võimalik arvutis täita.

(...) praegult sellel eriolukorra ajal oligi lihtsalt see miinusena, et ei saa nõuda kõigilt, et nad välja prindiks. See on lihtsalt üks mõte, et kui kellelgi on vaja onlainis seda läbi viia, et, mis siis saaks selle puhul teha. (Heiki)

Kokkuvõtteks saab öelda, et intervjuueeritavad hindasid bakalaureusetöö raames koostatud lisaülesannete kogumikku sobilikuks tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega, seda nii kogumiku keelelise raskusastme, ülesannete sisu, ülesandetüüpide, vormistuse kui illustatsioonide poolest. Samuti peeti heaks eesmärkide püstitamist ning eesmärkide kooskõla „I Love English 2” (Kurm & Soolepp, 2012) õppekomplektiga.

4. Arutelu

Diferentseeritud õpe on kohandatud õpilaste võimete järgi ja toetab neid individuaalsetele vajadustele vastavalt. Sellest tulenevalt edendab diferentseeritud õpe õpilaste õpikogemust (Buteau & True, 2009). Diferentseeritud ülesanded tagavad selle, et õpilane omandaks tunnis käsitletavat teemat temale arusaadaval tasemel (Borja, 2015).

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli koostada lisaülesannete kogumik inglise keeles akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ning selgitada välja õpetajate hinnangud ja parendusettepanekud koostatud kogumikule. Kogumiku eesmärgiks oli toetada diferentseeritud õpet inglise keeles akadeemiliselt võimekamate õpilaste jaoks keeletasemelt

sobivate ülesannete kaudu, samal ajal, kui ülejäänud keelerühm õppis „I Love English 2“ (Kurm & Soolepp, 2012) õppekomplekti abil. Kuna lisaülesannete kogumik oli plaanitud koostada lugemis- ja kirjutamisoskusi silmas pidades, siis oli sihtrühmaks valitud 4. klass, kus õpitakse inglise keelt juba teist aastat ning kõik keele osaoskused peaksid õppetöös olema teatud määral esindatud.

Töö autor soovis teada saada, milliseks hindavad õpetajad lisaülesannete kogumiku sobivust tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega. Sobivuse all mõeldi kogumiku keelelise raskusastme, ülesandetüüpide, vormistuse, illustratsioonide ja ülesannete sisulist sobivust. Kõige keerulisem lisamaterjali koostamise protsessi osa oli ülesannete eesmärgistamine ning selgitamine, kuidas teatud ülesanne just akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobib. Tulemustest saab kokkuvõtlikult järeldada, et õpetajad hindasid lisaülesannete kogumiku sobilikuks tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega. Õpetajate hinnanguil oli ülesannete sisu kohane akadeemiliselt võimekamatele õpilastele ning sobis kokku „I Love English 2“ (Kurm & Soolepp, 2012) õppekomplektiga. Samuti hinnati sobilikuks lisaülesannete kogumiku keelelist raskusastet, mis nende sõnul pakkus õpilastele jõukohast pingutust. Sihtrühmale sobiliku raskusastmega õppematerjali olemasolu tähtsust on rõhutanud Tomlinson (2011) ning võib öelda, et koostatud materjal täitis seda eesmärki. Lisaülesannete kogumiku vormistust ja illustratsioone peeti sobilikuks. Ka Howardi ja Majori (2005) sõnul peab tööleht olema visuaalset atraktiivne ning Tomlinsoni (2011) sõnul muudavad illustratsioonid õppematerjali õpilaste jaoks huvitavamaks. Õpetajate positiivne hinnang ülesandetüüpide varieerumisele ja värvilistele illustratsioonidele annab alust arvata, et õppekomplekt oli kooskõlas eespool mainitud autorite poolt välja toodud seisukohtadega.

Autor soovis välja selgitada õpetajate parendusettepanekud lisaülesannete kogumikule. Parendusettepanekuid küsiti ülesandetüüpide, sisulise sobivuse, keelelise raskusastme, vormistuse ja illustratsioonide kohta. Sisulisele sobivusele, vormistusele ja illustratsioonidele tehti parendusettepanekuid vähe. Vormistuse aspektist tehti ettepanek suurendada ülesannete eraldatust, et õpilased ei hakkaks mitut ülesannet korraga tegema ning et õpetajatel oleks mugavam ülesandeid paljundada. Töölehe kasutajasõbralikkuse on olulise aspektina välja toonud ka Howard ja Major (2015). Töö autor tegi saadud tagasiside põhjal lisaülesannete kogumikus vormistuses parandusi, suurendades ülesannetevahelist ruumi ning jättes õpilastele rohkem ruumi kirjutamiseks. Õpetajad soovitasid suurendada ülesannete variatiivsust ning lisada ülesandeid, kus õpilased peavad ise midagi looma. Samuti soovitas

üks õpetajatest lisada lisaülesannete kogumikku tõlkeülesanne, kuna see on 4. klassi õpilastele oluline sõnavara arendamise meetod. Ka Hismanoglu (2005) peab tõlkimist oluliseks, kuna tema sõnul arendab see õpilastel mitut osaoskust korraga. Töö autor rakendas ettepanekuid, lisades kogumikku ülesande, kus õpilased pidid ise teksti looma (*Unit 12, Exercise 6*) ning ühe tõlkeülesande (*Unit 12, Exercise 5*) (vt Lisa 1).

Tuleviku plaanide aspektis tegid õpetajad ettepaneku suurendada lisaülesannete kogumiku mahtu nii teemade kui ka ülesannete poolest. Soovitati mõelda lisaülesannete kogumiku interaktiivseks muutmisele. Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt välja antud artiklis andekate sh akadeemiliselt võimekamate õpilaste kohta on samuti kirjutatud, et diferentseerimist saab lihtsustada digiõppematerjalide kasutamisega, mis toetaksid erinevate ainete sidumist ning erinevate ülesannete kasutamist. Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt loodavate digiõppematerjalide hangetes on nõue, et ülesanded peavad sisaldama diferentseerimist (Serbak, 2019). Samuti soovitati muuta kogumiku vormistust, et peatükid ning ülesanded moodustaks ühtse tervik. Nendest ettepanekutest ei rakendatud praegu ühtegi, kuid pikemas perspektiivis kasutatakse neid kogumiku täiendamiseks.

Gaitas ja Alves Martins (2016) on öelnud, et õpetajatel on diferentseerimise rakendamise, sh õpilaste vajadustele vastavate õppematerjalide loomise peamiseks takistuseks ajaliste ja rahaliste ressursside puudumine. Kogumiku kasulikkust tõid välja mitmed õpetajad, öeldes, et mugav on kasutada lisamaterjali, mis sobitub õpiku ja töövihiku teemadega. Välja toodi see, et muidu jäävad akadeemiliselt võimekamad tahaplaanile, kuna enamus tähelepanust läheb akadeemiliselt nõrgematele, kuid tänu kogumikule saavad võimekamad vajalikkude tuge.

Käesoleva uurimuse piiranguks oli töö praktilisest aspektist *Covid-19* pandeemiaga seonduv, mille tõttu ei saanud katsetamisprotsessis kõik valimis olevad õpetajad täies mahus osaleda, st mõlemas intervjuueerimisetapis oli üks õpetaja haigestunud ning pidi katsetamise pooleli jätma, mistõttu ei saanud ta ka kogumikku tagasisidestada. Samuti piiras see õpilaste ülesannete lahendamise efektiivsust, kuna varasemalt mainitult ei olnud töö autor valmistunud selleks, et lisaülesannete kogumik ka interaktiivsena luua.

Bakalaureusetöö tugevuseks on selle praktiline osa. Kõik õpetajad leidsid, et lisaülesannete kogumikul on suur praktiline väärtus tegevõpetajatele ning akadeemiliselt võimekamatele õpilastele. Lisaks on töö tugevuseks see, et autori andmetel ei ole inglise keele kui võõrkeele õppe diferentseerimist Eestis väga põhjalikult uuritud ning käesolev töö oleks

kasulik neile õpetajatele, kes sooviksid teemaga lähemalt tutvuda ning diferentseerimist oma töös rakendada.

Kokkuvõtlikult, bakalaureusetöö raames valminud õppematerjal on sobilik inglise keeles akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ning õpetajate hinnangul võiks materjal hõlmata kõiki „I Love English 2“ (Kurm & Soolepp, 2012) õppekomplektis olevaid peatükke. Järgnevates uuringutes oleks võimalik välja selgitada, kuidas Eesti koolid diferentseerimist erinevates õppeainetes rakendavad. Samuti oleks võimalik koostada diferentseerivaid paberkandjal ja/või digitaalseid lisaõppematerjale teistele klassidele või teistes õppeainetes.

Tänusõnad

Tänan kõiki uurimusega seotud inimesi: juhendajat, kaaskodeerijat, uurimuses osalenud õpetajaid ning õpilasi.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri

Kuupäev 18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54. <https://doi.org/10.3200/psfl.51.3.49-54>
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. K. Muischnek & K. Müürisep (Toim.), *Human Language Technologies – The Baltic Perspective* (pp. 1–8). Amsterdam, Holland: Amsterdam University Press.
- Baeher, L., Artigliere, M., Patterson, D. K., & Spatzer, A. (2012). Differentiated Instruction for English Language Learners as “Variations on a Theme.” *Middle School Journal*, 43(3), 14–21. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461807>
- Benjamin, A. (2006). Valuing Differentiation. *Leadership Compass*, 3(3), 3.
- Borja, L. A., Soto, S. T., & Sanchez, T. X. (2015). Differentiating Instruction for EFL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8(1)), 30–36.
- Brevik, M. L., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers’ practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., and Callahan C. M. (2005). The Feasibility of High-end Learning in a Diverse Middle School. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505377.pdf>.
- Buteau, G., & True, M. (2009). Differentiating instructional strategies to support English language learners. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 23–25.
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons. *Educational Leadership*, 44–47. Külastatud aadressil https://knilt.arcc.albany.edu/images/8/85/Di_unit_1a.pdf
- Dahlman, Anne; Hoffman, Patricia; Brauhn, Susan. (2008). Classroom Strategies and Tools for Differentiating Instruction in the ESL Classroom. *Minnesota and Wisconsin Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Külastatud aadressil <https://hdl.handle.net/11299/109954>
- Department for Education. (2011). Developing quality tuition: effective practice in schools - academically more able. Külastatud aadressil https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183935/developing_quality_tuition_-_academically_more_able.pdf

Eesti Keele Instituudi haridussõnastik. Külastatud aadressil

<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=diferentseerimine&F=M&C06=et>

Evans, C., & Waring, M. (2011). How can an understanding of cognitive style enable trainee teachers to have a better understanding of differentiation in the classroom? *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 149–169.

Eyre, D. (2013). *Able Children in Ordinary Schools*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies* (3rd ed.).

Hea teadustava. (2020). Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 251-253.

Hismanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 1, 53-66.

Howard, J. & Major, J. (2005). Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials. Kättesaadav <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kirmjõe, K. (2012). *Rahvajuttudel põhinev õppematerjal inglise keelt kõnelevate riikide kultuurielementide õpetamiseks II kooliastme inglise keele tunnis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Kurm, Ü., & Soolepp, E. (2012). *I Love English 2*. Tartu, Eesti: Studium.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>

Lohman, D. F. (2009). Identifying Academically Talented Students: Some General Principles, Two Specific Procedures. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (1st ed., pp. 971–997).

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- National Association for Gifted Children. (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm* [Press release]. Külastatud aadressil <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Põhikooli – ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigiteataja I*, 2019, 120. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012014>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 2014, 20. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rebane, S. H. (2019). *Ilukirjandusel põhinev õppematerjal lugemise ja kõnelemise arendamiseks II kooliastme inglise keele kui võõrkeele tundides*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10, 67–75.
- Richards, J. C. (2006). Materials Development and Research—Making the Connection. *RELC Journal*, 37(1), 5–26.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=ED554312>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Kättesaadav <http://samm.ut.ee/valimid>
- Sepp, V. (2010). Andekad õpilased. E. Kikas, (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 172-183). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Serbak, K. (2019). *Andekad Eesti hariduses*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/andekad_eesti_hariduses_kadi_serbak.pdf
- Taylor, S. (2017). Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning. *Warwick Journal of Education—Transforming Teaching*, 1, 55–69.
- Terwel, J., (2005) Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), 653-670.

- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials Development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *Eric Digest*.
Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>
- Vahemets, K. (2020). *Nutivahenditele toetuvad tegevused II kooliastme inglise kui võõrkeele tunnis rääkimisoscuse ja sõnavara arendamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67.
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576.

Lisa 1. Lisaülesannete kogumik

Year 4

Additional study material

I Love English 2 (Units 9, 11, 12)



Compiled by: Sofia Valk

Illustrated by: Allan Kukk

Contents

Unit 9. Ball games	33
Exercise 1. Answer the questions about the text in full sentences (täislausetega).	33
Exercise 2. Compare the items in the picture using the word in the brackets (sulgudes).	33
Exercise 4a. Form the correct comparative (keskvõrre) and fill the table.	35
Exercise 4b. Make up 7 sentences using the words from the previous (eelmine) exercise.	35
Exercise 5. Fill in the crossword using correct Unit 9 words.	35
Unit 11. Picnic	37
Exercise 1. Guess the name of the products and write a sentence with the word.	37
Exercise 2. Choose your own adjectives and form sentences using the comparative (keskvõrre) and superlative (ülivõrre).	37
Exercise 3. Find the differences and write them down in full sentences (täislausetega) using There is/There are or the comparative (keskvõrre).	37
Exercise 4. Read the text and tick (✓) what Mary and John have put in their picnic basket.	39
Exercise 5. What do the boys like and don't like?	39
Unit 12. Help	41
Exercise 1. Find Unit 12 words from the word search and translate the words into Estonian.	41
Exercise 2. What is wrong with these pictures? Write the answer in full sentences (täislausetega) using present simple (olevik).	41
Exercise 4. Put the correct comparative (keskvõrre) or superlative (ülivõrre) into the crossword. Make up one sentence with each word.	43
Exercise 5. Translate the sentences into English.	45
Exercise 6. Write a short story (about 70 words) about how you keep yourself safe in the streets.	46

Unit 9. Ball games



Exercise 1. Answer the questions about the text in full sentences (täislausetega).

James is thirteen years old and has loved football for 5 years. He goes to football training three times a week. The training is usually on Mondays, Thursdays and Saturdays at 4:00. James can kick the ball so high that it feels like it might land on the Moon. James is a good catcher, he can catch the fastest balls. That is why he is a goalkeeper in his football team. The name of James' football club is Legball FC. James' best friend Christian also plays in the football club. Christian is twelve years old. He is the best at bouncing a football on his head. In the last football game James scored three goals and Christian scored two goals.

1. How much is James' and Christian' s age combined? (Their ages added together)

.....

2. What is James good at?

.....

3. Who is older, James or Christian?

.....

4. What is the name of their football club?

.....

5. How many goals did Legball FC score in the last football game?

.....

6. Why is James the goalkeeper of the football team?

.....

Exercise 2. Compare the items in the picture using the word in the brackets (sulgudes).

Example: The lion is **faster** than the squirrel. (fast)



1.(strong)
2.(tall)
3.(small)
4.(old)
5.(dark)
6.(weak)
7.(short)
8.(big)
9.(young)
10.(light)

Exercise 3. Make up sentences about yourself using *enjoy*.

Examples: *I enjoy playing volleyball in the summer.*

I don't enjoy playing basketball.

1.
2.
3.
4.
5.

Exercise 4a. Form the correct comparative (*keskvörre*) and fill the table.

interesting, dirty, friendly, beautiful, heavy, small, big, tall, short, smart, expensive, young, dark, high

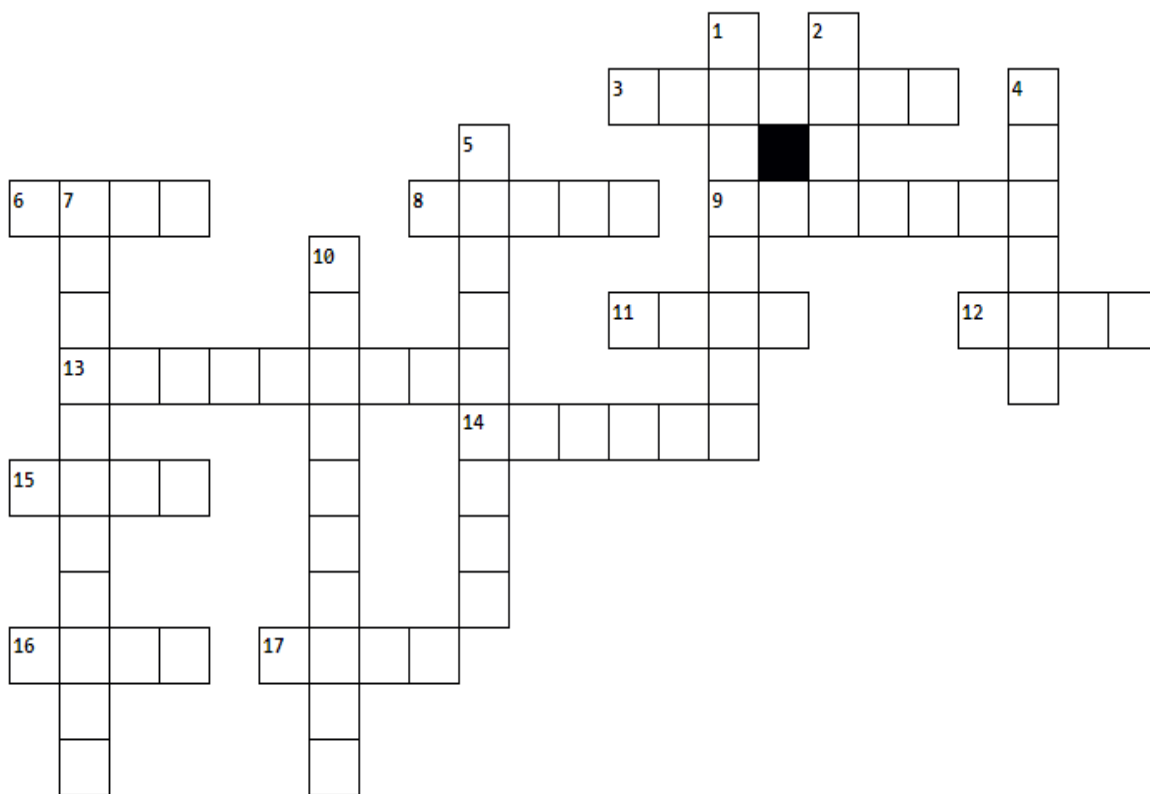
Words ending with -er	Words with more

Exercise 4b. Make up 7 sentences using the words from the previous (*eelmine*) exercise.

Example: *Martin's brother is **younger** than him.*

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Exercise 5. Fill in the crossword using correct Unit 9 words.



Across

- 3. edasi, ettepoole
- 6. jalaga lööma
- 8. treener
- 9. püüdja
- 11. liituma, liikmeks astuma
- 12. veeretama
- 13. hinnaline, kallis
- 14. pörgatama
- 15. peaga lööma
- 16. valima
- 17. meeskond

Down

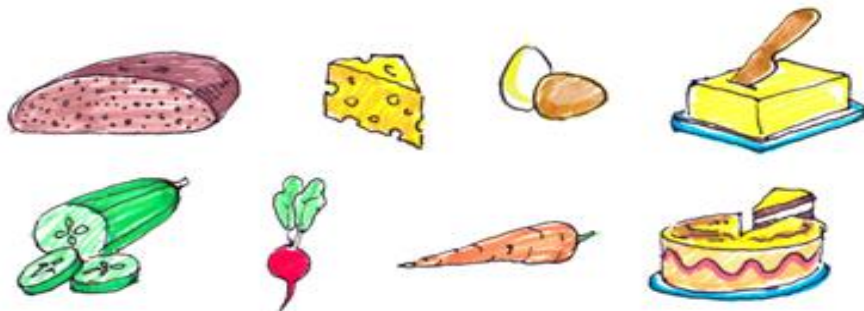
- 1. harjutamine, treenimine
- 2. ootama
- 4. laenama
- 5. rahvastepall
- 7. huvitav
- 13. Jah muidugi! Absoluutselt!

Unit 11. Picnic

Exercise 1. Guess the name of the products and write a sentence with the word.

1) edarb 2) sheec 3) gega 4) brettu 5) erucucmb 6) kace 7) shraid 8) arroct

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.



Exercise 2. Choose your own adjectives and form sentences using the comparative (*keskvörre*) and superlative (*ülivörre*).

Example: summer-autumn-winter → Autumn is **warmer** than winter. Summer is the **warmest**.

1. Grandmother-mother-daughter
.....
2. English-music-maths
.....
3. Bear-cat-sheep
.....
4. February-December-April
.....

Exercise 3. Find the differences and write them down in full sentences (*täislausetega*) using There is/There are or the comparative (*keskvõrre*).

Example: **There are** clouds in the left picture.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Exercise 4. Read the text and tick (✓) what Mary and John have put in their picnic basket.

Mary and John decided that they wanted to go on a picnic. Their mothers said that they should make a list so that they would take everything they wanted. The kids did that. On Saturday morning at 10 o'clock they left for the picnic. Mary and John wanted to have their picnic by the seaside, so they went to the beach. The sun was shining and it was very warm. They started to take out their things from the picnic basket. Mary took out the first thing, it was a cucumber. John took out bread, cheese and ham, but didn't find the butter. The girl had juice and water in her hand. John said, "We didn't bring any carrots, at least we have apples". Mary answered, "That's okay. I thought about taking biscuits and bananas as well". They began eating and when John asked for tea, Mary remembered that she had left it on the kitchen table. It was good that they didn't bring any tea because they forgot the sugar as well. Mary and John had ice-cream for dessert. When the picnic was over, they started walking home with an empty basket.

JUICE

TEA

BREAD

CHEESE

ICE CREAM

APPLES

BUTTER

HAM

SUGAR

BANANAS

WATER

BISCUITS

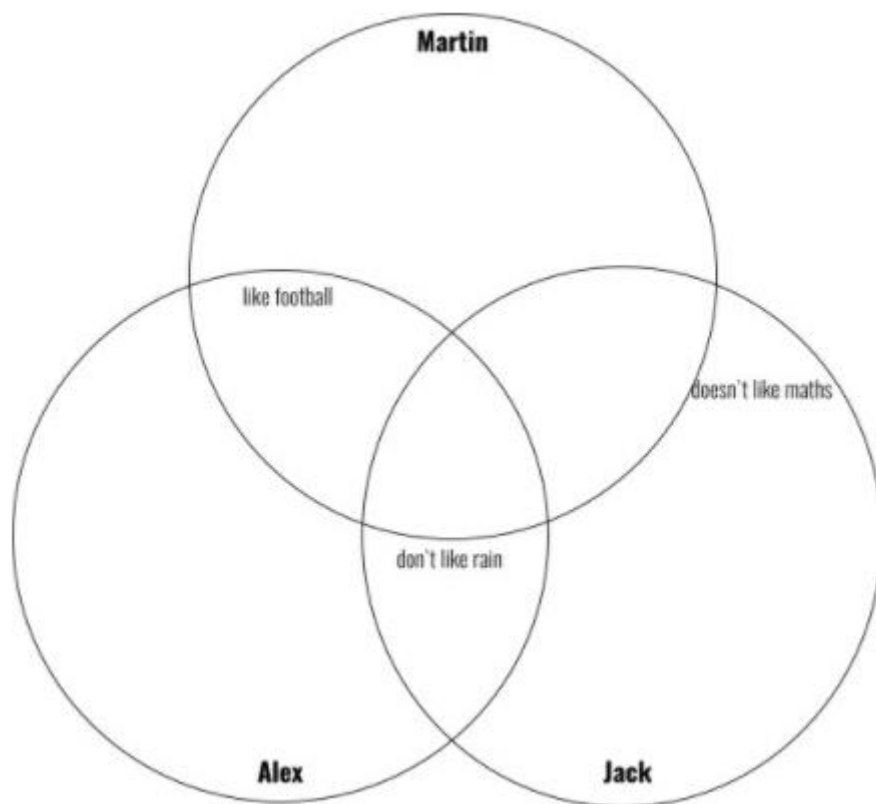
CARROTS

CUCUMBER

Exercise 5. What do the boys like and don't like?

There are examples done for you.

Martin, Alex and Jack are best friends. They are 13 years old and go to the same school. Martin and Alex both like football. They all like sunny days and going fishing. Jack doesn't like maths, Alex doesn't like English and Martin doesn't like history. Alex and Jack don't like rain but it doesn't bother Martin. Jack likes chocolate cake, Martin likes strawberry cake and Alex likes cheesecake. Jack and Martin like to play video games, but Alex doesn't.



Unit 12. Help

Exercise 1. Find Unit 12 words from the word search and translate the words into Estonian.

U D Y P D H Z M F I R E G Y N I N T W T
E M E R G E N C Y U N O P N A R B E Z E
D B K Q A I J P W I L G N J G V V U G F
J Q F C R N U I F M A L S Z O L W B T J
Z O U F B J N U R J S T I B F W V O J S
A V E I C U I Y N P I O W R J B Z T O O
T X R R G R F C O M P G Q M D V O J Q X
N H G E K E O X G I N S U Y U Z O O E X
E X E L R D R H Z I H O U I D N I Y M C
D W Q V E T M C S Y A M S O G S I R F I
I E B Y F Y N S V J I U L P R V M I E N
C F Z U L X O R Y H U S Y A N E R O A A
C A Z K E R S O T E M L E H C E G P K P
A S H P C V K Z A M B U L A N C E N Z E
Y C N N T Z W B Z M R A L A V U X L A P
J M W K O H L N Z M F D L E N I G N E D
T X O D R L C G F R K C B C X Q S Y H B
J W W Y E W Z A H Y C V N J J U P S Z V
A F R A I D F T K T N E M E V A P N P P
C M W Q W I B V K O W W E H H H I P V R

tulekahju -

õnnetus -

kiiver -

helkur -

vormiriietus -

ohutu, turvaline -

kõnnitee -

ohtlik -

rahulik -

paanika, paanikasse sattuma -

vigastatud -

hirmunud -

kiirabiauto -

erakorraline olukord -

Exercise 2. What is wrong with these pictures? Write the answer in full sentences (täislausetega) using *present simple (olevik)*.

*Example: He **doesn't check** the road before crossing it.*



1.



2.



3.



4.



5.



6.

Exercise 3. Form one question about each sentence.

Example: We are going ice skating on Wednesday.

→ *When are we going ice skating?*

→ *What are we going to do on Wednesday?*

→ *Who are going ice skating on Wednesday?*

1. They usually get up at 7 o'clock.

.....

2. Hailee's best friend is 12 years old.

.....

3. He was crying because he got a bad grade.

.....

4. Sarah goes to art school after school.

.....

5. We have a fire drill on Wednesday.

.....

6. She called 112 when she saw a burning house.

.....

7. You are good at football.

.....

8. I never play near the street.

.....

9. My father always wears a reflector when it's dark.

.....

10. Her family is going to America next summer.

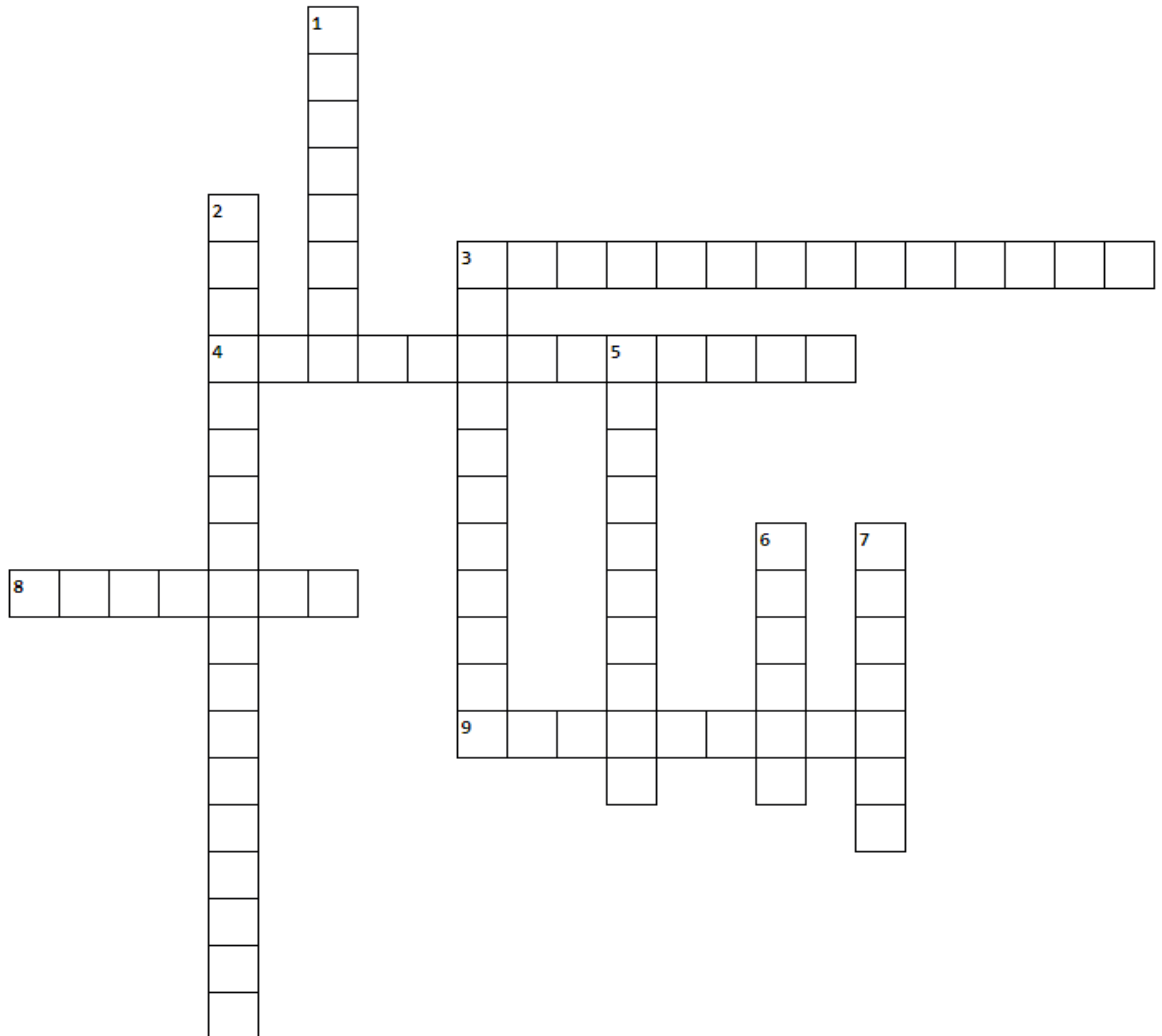
.....



Exercise 4. Put the correct comparative (*keskvõrre*) or superlative (*ülivõrre*) into the crossword. Make up one sentence with 6 words.

Write the phrases without spaces (tühikud) into the crossword like this:

fast → thefastest; careful → morecareful



Across

- 3. kõige sõbralikum
- 4. ilusam
- 8. puhtam
- 9. kõige ohutum

Down

- 1. unisem
- 2. kõige huvitavam
- 3. kõige naljakam
- 5. kõige pikem
- 6. pikem
- 7. lühem

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Exercise 5. Translate the sentences into English.

1. Pimedas kannan ma alati helkurit.
.....
2. Ületan teed ainult ülekäigurajal.
.....
3. Vaatan enne tee ületamist alati mõlemale poole.
.....
4. Jalgrattaga sõitmine on ohutum kui rulatamine.
.....
5. Helkur teeb sind autojuhtidele nähtavaks.
.....
6. 112 on hädaabinumber.
.....



Exercise 6. Write a short story (about 70 words) about how you keep yourself safe in the streets.

Kirjuta lühike jutt (umbes 70 sõna) selle kohta, kuidas sa ennast tänavatel ohutuna hoiad.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Lisa 2. Õpetaja juhend

JUHEND ÕPETAJALE

Sihtrühm: 4. klassi akadeemiliselt võimekamad õpilased

Plaanitud tundide arv: 2 tundi (2x45 minutit) ühe peatüki ülesannete jaoks

Eesmärk: võimaldada akadeemiliselt võimekamatele õpilastele lisäülesannete lahendamist, mis oleksid nende keeletasemele vastavad

Ülesanded on mõeldud akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kes saavad tunnitöö teistest kiiremini tehtud ning vajavad lisäülesandeid. Kõik ülesanded on seotud I Love English 2. osa õppepaketi teemadega ning sisaldavad nii eraldiseisvaid ülesandeid, kui ka töövihiku ja õpiku ülesannetele analoogseid harjutusi, mis on raskusastme poolest keerulisemad. Ülesandeid saab õpetaja kontrollida jooksvalt ette antud vastuste lehe järgi. Iga ülesande juurde on toodud näited, mis aitavad õpilastel iseseisvalt ülesandeid lahendada.

TEEMA: BALL GAMES (Unit 9)

1. ülesanne Vasta teksti kohta küsimustele

- Eesmärk: arendada õpilase teksti lugemise ja analüüsimise oskust; moodustada vastused etteantud küsimustele
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele seetõttu, et küsimustele vastamine vajab teksti keskendunult lugemist ning kõikidele küsimustele ei saa otse tekstist vastust kopeerida, vaid tuleb leida seoseid lausete ja tegelaste või tegevuste vahel (nt poiste vanuste kokku liitmine).

2. ülesanne Võrdle pilte kasutades lühikest keskvõrret

- Eesmärk: rakendada keskvõrde moodustamise reegleid; moodustada keskvõrret sisaldavaid lauseid
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna kõik laused tuleb ise moodustada, ette on antud vaid omadussõna algvorm, mille keskvõrret peab lauses kasutama. See eeldab lause moodustamise head oskust, mitte vaid lausetes olevate lünkade täitmist.

3. ülesanne Koosta lauseid kasutades sõna *enjoy*

- Eesmärk: korrata grammatikareegleid sõna *enjoy* kasutamisega; moodustada jaatavaid ja eitavaid oleviku lauseid.
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna see annab neile võimaluse luua enesekohaseid lauseid ilma etteantud sõnadeta.

4. a/b ülesanne Pane sõnad keskvõrdesse ning koosta seitsme sõnaga üks lause

- Eesmärk: korrata keskvõrde (*-er ja more*) moodustamise reegleid; teha vahet kahel keskvõrde moodustamise reeglil; moodustada lauseid kasutades keskvõrdes olevaid omadussõnu.
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna lisaks keskvõrde moodustamisele (*-er või more* abil) on neil vaja etteantud keskvõrdes sõnu kasutada oma loodud lausetes.

5. ülesanne Lahenda ristsõna Unit 9 sõnavara kohta

- Eesmärk: korrata Unit 9 sõnavara ilma kontekstita (lauseid moodustamata), keskendudes õigekirjale ja tähendusele
- Ülesanne sobib kõigile õpilastele, sealhulgas akadeemiliselt võimekamatele, kuna ristsõna on mänguline vaheldus teistele ülesannetele ning selle kaudu motiveerib õpilasi võõrkeelt õppima.

TEEMA: PICNIC (Unit 11)

1. ülesanne Arva ära toiduainete nimed ning moodusta iga sõnaga üks lause

- Eesmärk: laiendada õpilase sõnavara sõnade äraarvamise kaudu ning kinnistada lausete moodustamise oskust.
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna lisaks sõnade äraarvamisele on vaja iga sõnaga luua ise lause. See on akadeemiliselt võimekamate õpilaste tasemele raskusastmelt sobivam, kui lihtsalt sõnade äraarvamine.

2. ülesanne Koosta vabalt valitud omadussõnadega laused, kasutades etteantud nimisõnu

- Eesmärk: keskvärde moodustamise harjutamine õpilase koostatud lauses.
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna selles pole ette antud omadussõnu, mida kasutada, vaid õpilane peab ise mõtlema, milline omadussõna sobiks sõnakolmikuga kokku.

3. ülesanne Pildi pealt erinevuste leidmine ning nende üles kirjutamine täislaustega

- Eesmärk: arendada õpilase piltide analüüsimise ning lihtoleviku lausete moodustamise oskust, kasutades ka keskvärret.
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna lisaks erinevuste märkamisele tuleb need täislausetena kirja panna ilma.

4. ülesanne Loe läbi tekst ja märgi, millised asjad oli piknikule kaasa võetud

- Eesmärk: arendada õpilase teksti funktsionaalse lugemise oskust
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna tekstis pole lihtsalt üles loetletud, mis võeti kaasa ja mida mitte, vaid vastused on peidetud lausete sisse, mille hooletu lugemine võib anda valesid vastuseid.

5. ülesanne Loe läbi tekst ja täida Venni diagramm selle kohta, mis poistele meeldib/ei meeldi

- Eesmärk: arendada õpilaste kriitilist teksti lugemise ning diagrammide täitmise oskust
- Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna tekstist peab aru saama, kas poistel on ühiseid asju meeldivaid või mittemeeldivaid asju ning oskama neid diagrammi õigesti paigutada.

TEEMA: HELP (Unit 12)

1. **ülesanne** Tõlgi Unit 12 sõnad inglise keelde ning leia need sõnarägistikust.
 - Eesmärk: kinnistada õpilaste sõnavara ning arendada sõnade õigekirja materjali abita.
 - Ülesanne sobib kõigile õpilastele, kuna sõnarägistiku ülesanne on mängulisem viis sõnade õppimiseks. Akadeemiliselt võimekamatele õpilastele on see ülesanne sobiv, kuna sõnad on etteantud eesti keeles, mis eeldab sõnavara teadmist ning alles siis saavad õpilased ingliskeelsed väljendid sõnarägistikust üles leida.
2. **ülesanne** Kirjuta täislausetega, mis on pildil valesti
 - Eesmärk: teadvustada õpilastele, mis ohud neid ümbritsevad ning kuidas liikluses õigesti toimida; harjutada lausete moodustamist lihtolevikus.
 - Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna selles pole ette antud lünkteksti, vaid pildid, kus midagi on valesti ja õpilased peavad ise täislausetega ütlema, mis on valesti.
3. **ülesanne** Koosta iga lause kohta üks küsimus
 - Eesmärk: kinnistada küsimuste koostamise oskust ning korrata küsisõnu
 - Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna neile pole antud ette küsisõnu ega ära märgitud sõnu, mille kohta küsimus moodustada. See tähendab, et õpilased peavad lausetest aru saama ning mäletama küsisõnu, et moodustada korrektseid küsimusi.
4. **ülesanne** Täida ristsõna ingliskeelsete keskvõrdes ja ülivõrdes olevate omadussõnadega
 - Eesmärk: korrata keskvõrde ja ülivõrde ning lausete moodustamist inglise keeles
 - Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna lisaks ristsõna täitmisele peavad nad oskama koostada iga keskvõrdes või ülivõrdes oleva sõnaga ühe lause.
5. **ülesanne** Tõlgi laused eesti keelest inglise keelde.
 - Eesmärk: korrata õpitud sõnavara; arendada õpilaste tõlkimise ja konteksti edasi andmise oskust.
 - Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna ülesandes on vaja kasutada õpitud sõnavara ja panna see korrektselt lausesse, üritades lause mõtet anda edasi nii, et see tõlkes ei muutuks.
6. **ülesanne** Kirjuta lühike jutt (umbes 70 sõna) selle kohta, kuidas sa end tänavatel ohutuna hoiad
 - Eesmärk: arendada õpilaste loovust ja oskust mõtteid sõnadesse panna; arendada lausete moodustamise oskust ning korrata õpitud grammatikareegleid ja sõnavara.
 - Ülesanne sobib akadeemiliselt võimekamatele õpilastele, kuna ette pole antud sõnu või grammatikareegleid, mida peab teksti loomises kasutama. Õpilane peab kasutama vaid oma teadmisi.

Vastused

Tärniga (*) märgitud ülesannetel puudub üks õige vastusevariant. Seetõttu on vastuste lehel toodud välja vaid üks võimalik vastus.

Unit 9:

I ülesanne

1. James' and Christian' s age combined is 25.
2. James is good at catching balls.
3. James is older than Christian.
4. The name of their football club is Legball FC.
5. In the last football game Legball FC scored 5 points.
6. James is a good goalkeeper because he can catch the fastest balls.

II ülesanne*

1. The lion is stronger than the squirrel.
2. The giraffe is taller than the zebra.
3. The mouse is smaller than the bear.
4. The grandmother is older than the baby.
5. The purple grapes are darker than the green grapes.
6. The squirrel is weaker than the lion.
7. The zebra is shorter than the giraffe.
8. The bear is bigger than the mouse.
9. The baby is younger than the grandmother.
10. The green grapes are lighter than the purple grapes.

III ülesanne*

1. I enjoy reading books after school.
2. I don't enjoy running in PE lessons.
3. I enjoy eating ice cream in the summer.
4. I don't enjoy rainy weather.
5. I enjoy studying English.

IV ülesanne

4.a ülesanne

Words ending with -er	Words with more
dirtier, heavier, smaller, bigger, taller, shorter, smarter, younger, darker, higher, friendlier	more interesting, more beautiful, more expensive

4b. ülesanne*

1. English is more interesting than Maths.
2. My cat is friendlier than my dog.
3. I am shorter than my brother.

4. My teacher is smarter than me.
5. A giraffe is taller than a zebra.

V ülesanne

Kõrvale: 3) forward; 6) kick; 8) coach; 9) catcher; 11) join; 12) roll; 13) expensive; 14) bounce; 15) head; 16) pick; 17) team

Alla: 1) practice; 2) wait; 4) borrow; 5) dodgeball; 7) interesting; 13) absolutely

Unit 11

I ülesanne*

1. There is **bread** on the table.
2. I put **cheese** on my sandwich.
3. At Easter we colour **eggs**.
4. Mom wants me to buy **butter**.
5. **Cucumbers** are green.
6. I love **cake**.
7. **Radish** is red.
8. Rabbits eat **carrots**.

II ülesanne*

1. A mother is older than a daughter. A grandmother is the oldest.
2. Music is more interesting than maths. English is the most interesting.
3. A sheep is bigger than a cat. A bear is the biggest.
4. April is shorter than December. February is the shortest.

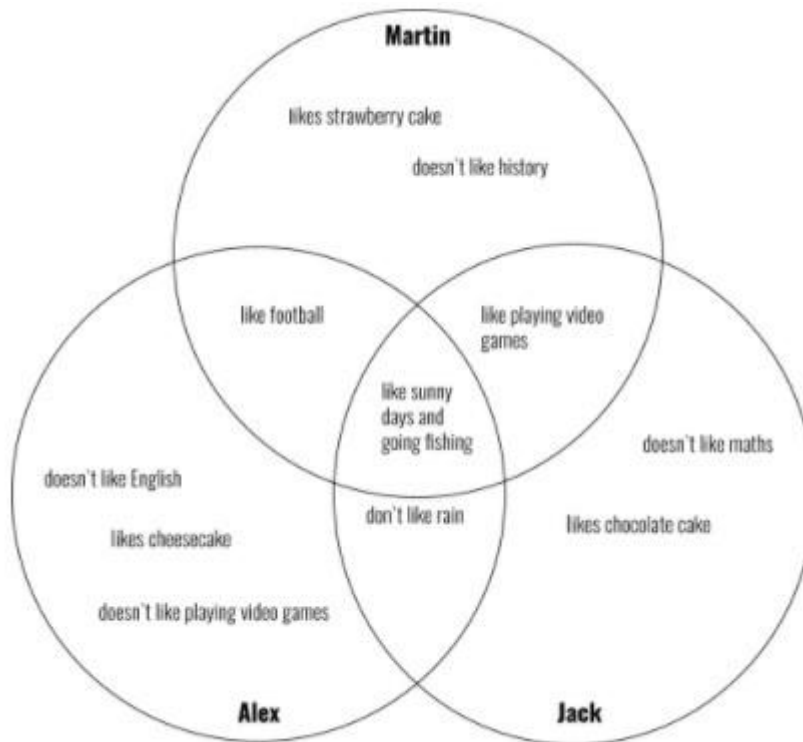
III ülesanne*

1. It is day time in one picture.
2. It is night in one picture.
3. The sun is shining in one picture.
4. There is snow in one picture.
5. There is summer in one picture.
6. There is winter in one picture.
7. There are stars in one picture.

IV ülesanne

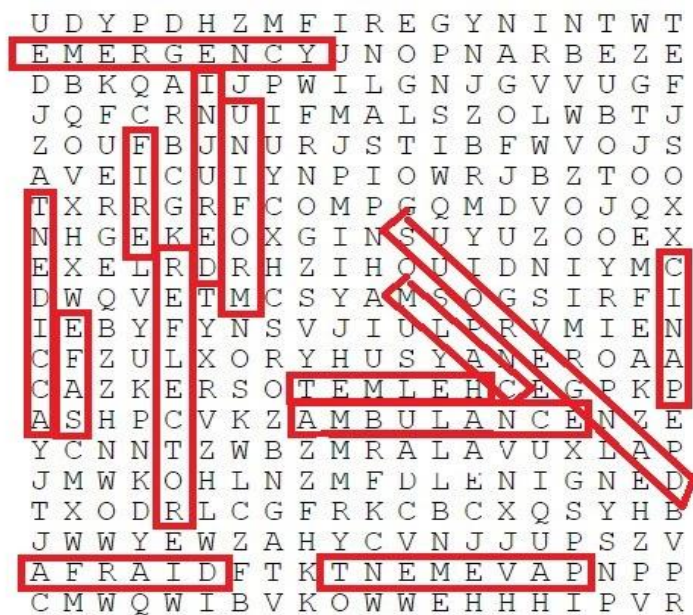
Märgitud peaks olema: *cucumber, bread, cheese, ham, juice, water, apples, ice cream.*

V ülesanne



Unit 12

I ülesanne



fire	smoke	alarm	helmet	reflector
uniform	fire	engine	ambulance	emergency
dangerous	accident	calm	panic	fire
drill	safe	injured	zebra	crossing
pavement	afraid			

tulekahju - fire	ohtlik - dangerous
õnnetus - accident	rahulik - calm
kiiver - helmet	paanika, paanikasse sattuma - panic
helkur - reflector	vigastatud - injured
vormiriietus - uniform	hirmunud - afraid
ohutu, turvaline - safe	kiirabiauto - ambulance
kõnnitee - pavement	erakorraline olukord - emergency

II ülesanne*

2. The boy is walking on thin ice.
3. The boy is playing near the street.
4. The boy is not calling 112.
5. The boy is not crossing the street at the zebra crossing.
6. The boy is not wearing a helmet.,
7. The boy is not wearing a reflector.

III ülesanne*

1. When do they usually wake up?
2. How old is Hailee's friend?
3. Why was he crying?
4. What does Sarah do after school?
5. When do we have a fire drill?
6. What did she do when she saw a burning house?
7. What are you good at?
8. Where do you never play?
9. When does your father always wear a reflector?
10. When is her family going to America?

IV ülesanne

Kõrvale: 3) thefriendliest; 4) morebeautiful; 8) cleaner; 9) thesafest

Alla: 1) sleepier; 2) themostinteresting; 3) thefunniest; 5) thetallest; 6) longer; 7) shorter

V ülesanne*

1. I always wear a reflector in the dark.
2. I cross the road only at the zebra crossing.
3. I always look both ways before crossing the road.
4. Riding a bike is safer than skateboarding.
5. A reflector makes you visible to the drivers.
6. 112 is an emergency number.

Lisa 3. Intervjuu kava

Bakalaureusetöö intervjuu kava

Käesoleva intervjuu eesmärgiks on koguda tagasisidet ja parendusettepanekuid bakalaureusetöö raames koostatud inglise keeles akadeemiliselt võimekamate õpilaste lisaõppematerjali kogumikule. Uurimuses osalejatele on tagatud konfidentsiaalsus, st nende nimesid ega koolide nimesid ei mainita. Valimis olevatelt õpetajatelt oodatakse võimalikult detailset ja ausat tagasisidet ning ettepanekuid kogumiku parendamiseks. Kõikidele küsimustele vastamine on vabatahtlik ning intervjuust võib loobuda igal hetkel.

Lõputöö uurimisküsimusteks, millele soovitakse intervjuu käigus vastused leida, on:

- 1) Milliseks hindavad õpetajad lisaülesannete kogumiku sobivust tööks inglise keeles akadeemiliselt võimekamate 4. klassi õpilastega?
- 2) Milliseid ettepanekuid teevad õpetajad lisaülesannete kogumiku parendamiseks?

Kas see sobib, kui sinatame?

Kas võin intervjuud salvestada?

Intervjuu küsimused

(Mille järgi valisid välja inglise keeles akadeemiliselt võimekamad õpilased, kellega lisaülesandeid katsetada?) Esimestes intervjuudes küsitav küsimus

Küsimused 1. uurimisküsimusega seonduvalt

1. Milline on Sinu arvamus lisaõppematerjali kogumiku keelelise raskusastme sobivusest akadeemiliselt võimekamatele õpilastele?

- Kas õppetükkide ülesannete keeleline raskusaste oli akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobiv? Too õppetükkide ülesannetest näiteid, kus keeleline raskusaste oli liiga kõrge/madal.
- Mida õppetükkide ülesannetes peaks muutma, et nende keeleline raskusaste oleks akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobilik/sobilikum?
- Kas tööjuhendid olid sinu arvates keeleliselt sobilikud?

2. Milline on Sinu arvamus lisaõppematerjali kogumiku ülesannete sisulisest sobivusest akadeemiliselt võimekamatele õpilastele?

- Kas õppetükkide ülesannete sisu oli akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobiv? Too näiteid õppetüki ülesannete sobivast või ebasobivast sisust.
- Mida õppetükkide ülesannete sisus peaks muutma, et see oleks sobilik akadeemiliselt võimekamatele õpilastele?
- Kas kogumikus jäi katmata mõni oluline teema? (Nt seoses grammatika ja sõnavaraga) Kui jah, siis too näiteid.

3. Milline on Sinu arvamus lisaõppematerjali kogumikus kasutatud ülesandetüüpide sobivusest akadeemiliselt võimekamatele õpilastele?

- Kas kõik õppetükkides kasutatud ülesandetüübid olid akadeemiliselt võimekamatele õpilastele sobivad? Too õppetükist näiteid, kus ülesandetüüp oli liiga lihtne/raske.

- Mida õppetükkide ülesandetüüpides peaks muutma, et need oleksid sobilikud akadeemiliselt võimekamatele õpilastele?

4. Milline on Sinu arvamus lisaõppematerjali kogumiku ülesannetele seatud eesmärkide sobivuse kohta?

- Kas ülesannetele seatud eesmärgid olid kooskõlas õppetükkide sisu ja üldiste eesmärkidega? Palun too näited, kui see nii ei olnud.
- Kas ülesannetele seatud eesmärgid ja ülesannete sisu olid omavahel kooskõlas? Palun tooge näited, kui see nii ei olnud.
- Kuidas muudaksid ülesande sisu või eesmärgi sõnastust, et need oleksid paremini omavahel kooskõlas/oleksid paremini kooskõlas õppetüki üldiste eesmärkidega?

5. Kuidas hindad lisaõppematerjali kogumiku ülesannete vormistuse, kujunduse ja illustratsioonide sobivust?

- Kas ja mida muudaksid vormistuses ning kujunduses?

Küsimused 2. uurimisküsimusega seonduvalt

6. Milliseid ettepanekuid teeksid lisaõppematerjali kogumiku parendamiseks?

- Kas ja mida muudaksid ülesannetes?
- Kas ja mida muudaksid õpetaja juhendis?

7. Kas soovid ise midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sofia Valk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Inglise keele õppe diferentseerimine: lisaülesannete kogumiku koostamine akadeemiliselt võimekamatele 4. klassi õpilastele ja õpetajate tagasiside sellele“, mille juhendaja on Kristel Ruutmets, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Sofia Valk

18.05.2021